احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية

Professional Development Needs in Light of the Professional License Standards for Learning Disability Teachers in Saudi Arabia

إعداد

أ.د. منال إبراهيم مديني
Dr. Prof. Manal Ibrahim Madini
أستاذ دراسات الطفولة
جامعة الملك عبدالعزيز
mmadyni@kau.edu.sa

رويدا عبدالرحمن الحارثي
Rwaida Abdulrahman Alharthi
ماجستير دراسات الطفولة
جامعة الملك عبدالعزيز
alharthirwaida@gmail.com

DOI: 10.21608/aatm.2024.332987.1060

تاريخ الاستلام: ٢/١١/٢٠٢٤ م
قبول النشر: ٣/١١/٢٠٢٤ م

احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، اشتملت هذه الاستبانة على ثلاثة معايير هي: (معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم، تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم، التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم)، وطبقت على عينة بلغ قوامها (١١٤) معلم ومعلمة صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية في جميع المعايير جاءت بدرجة عالية وبمتوسط عام بلغ (٧١.٣ من ٥) من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمدينة جدة. وفي ضوء النتائج، توصي الدراسة بضرورة تصميم خطة مرنة مستدامة للتطوير المهني، تتماشى مع معايير الرخصة المهنية في مجال صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، والحرص على تحديد الاحتياجات الفعلية لمعلمي صعوبات التعلم قبل إعداد برامج التطوير المهني الموجهة لهم.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني- الرخصة المهنية - معلم صعوبات التعلم.

Professional Development Needs in Light of the Professional License Standards for Learning Disability Teachers in Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the Professional Development Needs in Light of the Professional License Standards for Learning Disability Teachers in Saudi Arabia. The research followed a descriptive-analytical approach, utilizing a questionnaire as the primary data collection tool. The questionnaire consisted of three standards (knowledge of the teaching methods specific to learning disabilities, designing integrated learning programs for learning disabilities, providing learning opportunities for students with learning disabilities). The questionnaire was administered to a sample of 114 learning disabilities teachers. The study revealed that the professional development needs in Light of the Professional License Standards for Learning Disability Teachers, were rated as high, with an overall average of 3.71 out of 5, as reported by learning disabilities teachers in Jeddah. Based on the findings, the study recommends the development of a flexible and sustainable professional development plan aligned with the specialized professional standards in the field of learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. Furthermore, it emphasizes the importance of identifying the actual needs of learning disabilities teachers prior to the implementation of professional development programs tailored to their requirements.

Keywords: professional development, professional license, learning disabilities teacher.

المقدمة:

تشهد المملكة في السنوات الأخيرة العديد من التطورات والتغييرات على كافة الأصعدة، وبخاصة منذ إقرار رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، الأمر الذي كان له تأثير واضح على العملية التعليمية، من خلال إطلاق العديد من البرامج، التي تهدف لتحسين جودة العملية التعليمية. ومن أبرزها إنشاء هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لإعداد الكوادر البشرية التي تواكب هذه التطورات السريعة. فمعلم العصر الحالي يعد أحد أهم أركان العملية التعليمية، وهو صاحب التأثير الأعلى، وصانع التغيير. وبقدر ما يمتلك من فَهْمٍ سليمٍ لقواعد مهنته، والالتزام بأدائها بجودة عالية، بقدر ما يكون قادرًا على العطاء، وتحقيق الطموحات المعقودة عليه، متخطيًا التحديات التي تكون عائقًا للإبداع والتميز والمنافسة في ميادين المهنة؛ وهذا ما يفرض على من يعمل في مهنة التعليم أن يتبنى مقومات المهنة العلمية والأخلاقية والفكرية، التي تجعل منه كفاءة قادرة على النهوض بالنشء وتعزيز فرص تعلمهم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

وبطبيعة الحال فإن معلم صعوبات التعلم يختلف عن أي معلم آخر. فهو يتعامل مع طلبة لهم احتياجات خاصة، ويستخدم معهم طرق تدريس ووسائل واستراتيجيات مناسبة لهم ويعد برامج فردية تتلاءم مع احتياجاتهم؛ لذلك فهو يحتاج إلى إعداد وتهيئة للتزود بالمهارات اللازمة للعمل مع هذه الفئة (جردير، ٢٠١٤). وإيماناً بأهمية دوره، قامت وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب بإعداد وثيقة خاصة بمعايير معلمي صعوبات التعلم. تهتم بكل ما يجب على المعلمين معرفته وممارسته في ضوء قيم ومسؤوليات مهنة التعليم (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، ٢٠٢٢). وتهدف وثيقة المعايير إلى تحسين جودة أداء المعلمين، وتعزيز كفاءاتهم ومهاراتهم، والتأكد من استعدادهم لممارسة مهنة التعليم؛ لضمان جودة التعليم المقدم للطلبة وتحسين تعلمهم، وتعزيز دور المعلمين وتحسين تأهيلهم، ومراقبة مستوى تقدمهم، وتزويدهم بالدعم والتدريب المناسب، وضبط مسارات تقدمهم المهني (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

وفي هذا السياق فقد أكد الشايع (٢٠١٣) أنّ أي تطوير لا يستهدف تطوير المعلم وإعداده، وآليات اختياره، ووضع تشريعات حصوله على رخصة التعليم، ويضمن تطوره في ضوء معايير

محددة؛ يعد تطويرًا ناقصًا، لا يمكن أن يحقق أهدافه. فقد أصبح التطوير المهني لمعلم صعوبات التعلم عملية حتمية، لكي تتسم بالاستمرارية ومراعاة المعايير، التي تهدف إلى تحسين التعليم الخاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحقيق الجودة، حيث أصبحت محل اهتمام دول العالم المتقدمة، التي سنت العديد من القوانين الخاصة بتعليم فئة صعوبات التعلم كحق مشروع لهم في الحصول على التعليم المناسب لهم (الشمري وبدوي، ٢٠٢٢)، فالتطوير المهني عملية لا يقتصر أثرها على التنمية الشخصية للمعلمين فقط؛ وإنما يتعدى أثرها لتحقيق هدف أكبر، وهو تحسين جودة العملية التعليمية بشكل عام (Dunn, et al., 2019). وتسعى إلى تنمية مهارات المعلمين؛ من خلال تزويدهم بالعديد من الخبرات الرسمية، وغير الرسمية، التي تسهم في تحفيز المعلمين، وتنميتهم مهنيًا بشكل يحقق تعليم أفضل (Meissel, et al., 2016).

ولأهمية إعداد المعلمين وتطويرهم مهنيًا وفق احتياجاتهم. فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تحديد احتياجات التطوير المهني للمعلمين، وإعداد وتصميم البرامج في ضوئها، منها دراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة الصيدلاني (٢٠٢١)، ودراسة Burrowes (2015)، ودراسة Yuner (2022) التي أشارت جميعها إلى أنّ مراعاة احتياجات المعلمين قبل التخطيط لبرامج التطوير المهني؛ يسهم في أقصى قدر من الفعالية، خاصة فيما يتعلق بالمعلمين الجدد.

استنادًا إلى ما أكدت عليه الأدبيات السابقة، التي ظهرت من خلالها أهمية تحديد احتياجات التطوير المهني لدى المعلمين وفق معايير محددة، كأحد الخطوات الرئيسة التي تسهم في توجيه برامج التطوير المهني بشكل إيجابي نحو علاج جوانب القصور في معارف ومهارات واتجاهات معلمي صعوبات التعلم. ولما يشكله إعداد برامج التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم من أهمية كبيرة لدى المعلمين، وذلك لارتباطها بتحسين جودة أدائهم، وحصولهم على رخصة مزاولة المهنة؛ برزت فكرة هذه الدراسة في محاولة تحديد احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

لتعزيز دور المعلمين في العملية التعليمية، ورفع تأهيلهم وتقديم الدعم اللازم لهم. فقد أكدت وثيقة المعايير المهنية للمعلمين على ضرورة أن تكون هذه المعايير هي الجوهر والأساس في تأهيل وتطوير المعلمين مهنيًا (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧). وعلى الرغم من الجهود التي بذلت في إعداد هذه المعايير بهدف رفع كفاءة معلمي صعوبات التعلم، إلا أن العديد من الدراسات أكدت أن كثيرا من برامج التطوير المهني لا تقدم تأثيرًا ملموسًا في تلبية حاجات معلمي صعوبات التعلم من المعايير المهنية للمعلمين. كدراسة البلوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن فاعلية محتوى برامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم جاءت بدرجة منخفضة؛ بسبب أنها لم تراع التغييرات الحديثة في مجال صعوبات التعلم، ولم تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات التدريبية للمعلمين. وأشارت دراسة عثمان القحطاني (٢٠٢٠) إلى أن برامج التنمية المهنية الحالية لا تلبي تحقيق أهداف الرؤية الوطنية في مجالات تطوير أداء المعلم، وتحتاج إلى إعادة صياغتها لكي تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين. ودراسة ريم القحطاني (٢٠٢١) التي أكدت على قصور برامج التطوير المهني الحالية في توفير الكفايات التخصصية اللازمة للمعلمين. مما قد يشير إلى وجود فجوة بين برامج التطوير المهني وتلبية احتياجات معلمي صعوبات التعلم من المعايير المهنية.

في ضوء ما سبق واستجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات؛ كمؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره (٢٠١٥) المنعقد بجامعة الملك سعود، ومؤتمر إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر (٢٠١٦) المقام بجامعة أم القرى، ومؤتمر المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات (٢٠١٦) المنعقد بجامعة الملك خالد التي أكدت على أهمية تصميم برامج التطوير المهني في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمين، بشكل يسهم في تحديث معارفهم وتنمية مهاراتهم التدريسية، إضافةً لتوصيات العديد من الدراسات: كدراسة الوادعي وآل سفران (٢٠٢١)، ودراسة الطيار (٢٠٢١)، ودراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٣)، التي نادت بضرورة توفير برامج تطوير مهنية متعمقة، تستهدف صقل الكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم المبنية على المعايير الخاصة بهم.

بناءً على ما سبق؛ ولعدم وجود دراسات– في حدود علم الباحثتان– تناولت تحديد احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. تحدد مشكلة البحث في تحديد احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وصياغة العديد من الرؤى والمقترحات حول الاستفادة منها؛ لتحسين جودة برامج التطوير المهني المقدمة لمعلمي صعوبات التعلم وفق احتياجاتهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

وينبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟
٢. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟
٣. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١. احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم.
٢. احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.

٣. احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها:

تتيح الفرصة معلمي صعوبات التعلم في تحديد احتياجاتهم من برامج التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية، اللازمة لتحسين ممارساتهم المهنية.

تحسن جودة التعليم المقدم لطلبة ذوي صعوبات التعلم لهم، وتصل بهم لأقصى قدراتهم.

توفر لمصممي برامج التطوير المهني تغذية راجعة؛ للوقوف على الاحتياجات الفعلية لمعلمي صعوبات التعلم، وبناء البرامج في ضوئها.

تمكن الباحثين في مجال التطوير المهني ومعايير الرخصة المهنية من إجراء الدراسات، التي تستهدف تقويمها، وتطويرها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

مصطلحات الدراسة :

احتياجات التطوير المهني:

"تحديد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من متغيرات وتأثيرات مطلوب إحداثها من معارف واتجاهات ومهارات بهدف تحقيق الكفايات الضرورية لهم" (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ص. ٤٩). وتعرّف الباحثتان احتياجات التطوير المهني إجرائيًا: بأنها الفرق بين المستوى الحالي لمعلمي صعوبات التعلم، وبين ما يجب عليهم امتلاكه من المعارف والمهارات والاتجاهات التي نصت عليها وثيقة معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، والتي تقاس بالدرجة التي يتم الحصول عليها من استجابات عينة الدراسة على الاستبانة.

معايير الرخصة المهنية:

"ما يجب على المعلمين معرفته وممارسته وفق قيم ومسؤوليات مهنة التعليم، ويكون تحديد ذلك في وثائق المعايير المهنية الصادرة

مـــن الهيئـــة" (هيئة تقويم التعليم والتـدريب، ٢٠٢٣، ص. ٥). وتعـرّف الباحثتـان معـايير الرخصة المهنية إجرائيًا: بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وتعد بمثابة المحكات التي من خلالها يتم الحكم على مستوى جودة ممارساتهم التخصصية أثناء ممارسة مهنة التعليم.

وتعرف الباحثتان معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية إجرائيا كلا على حدة:

معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم بأنه:

قدرة معلمي صعوبات التعلم على معرفة الإجراءات والخطوات المتسلسلة التي يتبعها فـي تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وذلك لتنظيم المعلومات والخبـرات التربوية وتكييفها مع جوانب القصور ومع الأساليب الفردية والجماعية لديهم؛ لتقديم المحتوى وتفعيل مشاركة الطلبة.

معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم بأنه:

قدرة معلمي صعوبات التعلم على تصميم خطة تربوية فردية تلبي جميع احتياجات الطلبـة ذوي صعوبات التعلم، وتحديد الخدمات المساندة، وإعداد البرامج الانتقالية الملائمة لهم.

معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنه:

قدرة معلمي صعوبات التعلم على تهيئة البيئة المناسبة واستخدام طرق وأساليب متنوعة في عرض المحتوى بما يتناسب مع اهتمامات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

احتياجات التطوير المهني للمعلمين:

يعد تحديد احتياجات التطوير المهني الأساس الذي تقوم عليه برامج التطوير المهني، وهـو أولى الخطوات لتخطيط وتصميم هذه البرامج، والنجاح في تحديدها يساعد على توجيههـا التوجيـه الصحيح، كما أنّ تحديدها يعتبر بمثابة إشارة البدء لأي مجهود في سبيل إعدادها، والطريـق الـذي

يصل بها إلى النجاح والاستمرارية، ويختصر كثيرًا من الوقت والجهد والمال نحو تحقيق الأهداف المرجوة منها. فقد أشار عامر والمصري (٢٠١٩) إلى أنّ المعلمين أنفسهم هم أقدر الأفراد على تحديد برامج التطوير المهني اللازمة لهم، فهم يعتبرون محور عملية التطوير المهني، ويعيشون الواقع التعليمي بمشكلاته، كما أن أخْذ رأي المعلمين ومشاركتهم في تحديد الاحتياجات يرفع من مستوى حماسهم على حضور هذه البرامج كونها تتفق مع احتياجاتهم الحقيقية ومع أهدافها ومضمونها.

مفهوم احتياجات التطوير المهني للمعلمين:

تصميم برامج التطوير المهني يمر بالعديد من المراحل، حيث تعد مرحلة تحديد احتياجات التطوير المهني للمعلمين القاعدة التي تُبنى عليها وتنطلق منها حتى تصل إلى الأهداف المرجوة. فقد جاء في الأدب التربوي والدراسات العديد من التعريفات لاحتياجات التطوير المهني للمعلمين، بشكل فيه من الاتفاق في بعض الجوانب، والاختلاف في بعضها، والتي من أبرزها ما يلي:

تعريف كلٍ من فليه والزكي (٢٠٠٤) بأنها عبارة عن "تحديد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من متغيرات وتأثيرات مطلوب إحداثها من معارف واتجاهات ومهارات بهدف تحقيق الكفايات الضرورية لهم" (ص. ٤٩).

بينما جاء تعريف أحمد الخطيب ورداح الخطيب (٢٠١٣) من زاوية مغايرة؛ حيث تمّ النظر لها بأنها: "مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استهداف السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل" (ص. ٧١).

وتعرف الباحثتان احتياجات التطوير المهني بأنها مجموعة مستمرة ومتجددة من التغيرات المراد إحداثها أو تعديلها أو تنميتها لدى المعلمين في نواح معرفية، أو مهارية، أو في اتجاهاتهم؛ يراد استكمالها حاضراً، أو تطويرها مستقبلاً، أو مشاكل يراد حلها لتفاديها مستقبلاً والوصول للأداء المرغوب.

أهمية تحديد احتياجات التطوير المهني للمعلمين:

تعتبر احتياجات التطوير المهني الأساس الذي يمكن الاستعانة به لوضع الخطط المناسبة لها، وتبزر أهميتها كما أشار إليها كلٍ من رضوان (٢٠١٤) وعامر والمصري (٢٠١٩) في أنها تسهم في تطوير البرامج الحالية وتزيد من فعاليتها لتلبية الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وتساعد في اختيار المدرب وبرنامج التطوير المهني والأسلوب التدريبي الملائم لمستوى المعلمين، وتساعد كذلك على إحداث توافق بين المعلمين في برامج التطوير المهني عن طريق التقليل من الفروق الفردية بينهم، كما أنّ تحديدها يسهم في توفير كثير من الوقت والمال والجهد المبذول. وتضيف الباحثتان أن تحديد احتياجات التطوير المهني يعد ضرورة أساسية وعملية حاسمة لفعالية برامج التطوير المهني، وتعد الانطلاقة لأي برنامج تطوير مهني إلى الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف المرجوة وتوجيه الجهود التي تتضمنها من تصميم وتنفيذ، فهي الوسيلة المثلى لتحديد كافة جوانب التطوير المهني اللازمة لتزويد المعلمين كماً وكيفاً بالمعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات الهادفة.

طرق تحديد احتياجات التطوير المهني للمعلمين:

تعد طرق تحديد احتياجات التطوير المهني، بمثابة المداخل التي يتبعها المسؤول عند تصميم برامج التطوير المهني؛ تتمثل فيما يلي (خبراء المجموعة العربية، ٢٠١٣؛ عامر والمصري، ٢٠١٩):

مدخل تحليل المنظمة: أي تشخيص الوضع الراهن للمؤسسة من خلال تحليل المناخ العام لها والتغيرات المتوقعة فيها.

مدخل تحليل الوظيفة: يقوم مصصم برنامج التطوير المهني بجمع المعلومات عن الظروف المحيطة بالوظيفة كالمهام الوظيفية، والمسؤوليات المترتبة على شاغلها، والمعارف والمهارات اللازمه لانجاز المهام المرتبطة بها.

مدخل تحليل الفرد: في هذا المدخل يكون التركيز على شاغل الوظيفة (المعلم) وليس الوظيفة ذاتها، من حيث مستوى معارفه ومهاراته واتجاهاته التي تتطلبها مهنة التعليم؛ لكي يتم تطويرها ورفع الكفاءة لديه، وإشباع دوافعه الوظيفية.

وتضيف الباحثتان، أن مهنة التعليم تعد نشاط متغير باستمرار، يتأثر بالتغيرات والتطورات التي يشهدها العصر في شتى المجالات؛ لذا على أنظمة التعليم وخطط التطوير المهني أن تراعي ذلك من خلال التكامل بين هذه المداخل الثلاثة باستمرار.

ثانيًا: معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم:

أطلقت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م مشاريع متنوعة كان من أهمها بناء معايير الرخصة المهنية للمعلمين، والتي تعد نقطة تحول تاريخيه في تاريخ التعليم بالمملكة، لتكون بمثابة إطار وطني يحدد الكفايات المطلوب توافرها في شاغلي مهنة التعليم.

أهمية معايير الرخصة المهنية للمعلمين:

تبرز أهمية المعاير المهنية للمعلمين في أنها تعد مكوناً أساسيًا في عملية الإصلاح التعليمي، حيث إنها تسهم في رفع جودة أداء المعلمين وتلبي احتياجات كل من المعلمين والطلبة والمدارس والنظام التعليمي ككل، فهي توضح ما ينبغي على المعلمين معرفته وممارسته، وتحدد بكل وضوح العناصر المرتبطة بقيم ومسئوليات ومعارف وممارسات المعلم (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٦).

كما تبرز أهمية المعايير المعتمدة في المملكة العربية السعودية من المهام والأدوار التي تقوم بها، حيث يتم استخدامها في بناء الاختبارات المهنية المقدمة للمعلمين، وتستخدم أيضا لتفعيل نظام الرخص المهنية والترقي بين الرتب المهنية، والحصول على وثيقة مزاولة المهنة، كما يمكن استخدامها من قبل الجامعات الحكومية والخاصة المختصة بإعداد وتأهيل المعلمين (الشمراني، ٢٠١٩).

وتضيف الباحثتان، أن معايير الرخصة المهنية للمعلمين، تعد عنصرًا هامًا وأساسيًا في تحسين جودة النظام التعليمي بأكمله، فهي تمد الميدان التعليمي بإطار مرجعي لمهنة التعليم يوضح المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة من المعلم في مهنته وتخصصه.

معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم:

يتناول هذا المعيار المؤشرات الفرعية التي تؤكد على أهمية معرفة معلم صعوبات التعلم، بالطرق المناسبة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تتمثل فيما يلي: يشرح نظريات المرتبطة بمجال صعوبات التعلم، ويحدد القضايا التدريسية وتطور طرق واستراتيجيات التدريس، ويبين استراتيجيات التدريس الخاصة بتعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ويستخدم طرق متنوعة لتقديم محتوى المنهج وتفعيل مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويطبق استراتيجيات التعلم والتدريس المدعومة بالبحوث للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويكيف طرق التدريس لتتناسب مع التدريس الفردي و الجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وعليه تعرف الباحثتان هذا المعيار بأنه قدرة معلمي صعوبات التعلم على معرفة الإجراءات والخطوات المتسلسلة التي يتبعها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وذلك لتنظيم المعلومات والخبرات التربوية وتكييفها مع جوانب القصور ومع الأساليب الفردية والجماعية لديهم؛ لتقديم المحتوى وتفعيل مشاركة الطلبة.

معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم:

يتناول هذا المعيار العديد من المؤشرات الفرعية التي تؤكد على ضرورة امتلاك معلمي صعوبات التعلم، مهارة تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم، حيث تتمثل هذه المؤشرات الفرعية فيما يلي: يعرف كيفية الربط بين المحتوى وطرق التدريس لتناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يصمم الخطة التربوية الفردية في ضوء محتوى المنهج على احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يبين الأساليب المستخدمة لتطبيق الاختبارات والاستفادة من النتائج في تصميم برامج التعلم، يبني الأهداف بطريقة تسلسلية تسهل اكتساب وتطوير المهارات، يحدد أنواع الخدمات المساندة المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، يصف البرامج الانتقالية ومراحل اعداد الخطط الانتقالية وآلية تقديمها وتقويمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، يستخدم المصادر المناسبة لدعم برامج التعلم والتدريس (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وعليه تعرف الباحثتان هذا المعيار بأنه قدرة معلمي صعوبات التعلم على تصميم خطة تربوية فردية تلبي جميع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديد الخدمات المساندة، وإعداد البرامج الانتقالية الملائمة لهم.

معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يتناول هذا المعيار العديد من المؤشرات الفرعية التي تؤكد على أهمية امتلاك معلمي صعوبات التعلم، القدرة على تهيئة فرص التعلم الملائمة لطبيعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تتمثل هذه المؤشرات الفرعية فيما يلي: يستخدم أساليب وطرق عرض متنوعة توضح المفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات، يجري تعديلات على الدروس بناء على أحكام واقعية مستقاه من اهتمامات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يطبق طرق تمكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أن يكونوا فاعلين في العملية التربوية، يهيئ البيئة التربوية المناسبة وفقا لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويستخدم المصادر والأدوات والتقنية المتنوعة ويعدلها ويقومها لدعم تعلمهم، يعرف طرق تعديل الأهداف للخطة التربوية الفردية حسب حاجات كل طالب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وعليه تعرف الباحثتان {هذا المعيار بأنه قدرة معلمي صعوبات التعلم على تهيئة البيئة المناسبة واستخدام طرق وأساليب متنوعة في عرض المحتوى بما يتناسب مع اهتمامات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة:

سعت دراسة البدر والعبدالجبار (٢٠١٧) إلى تعرف مدى توافر المعايير المهنية اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت العينة من (١٣٤) معلم صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. واستُخدم مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج توافر المعايير المهنية بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي التالي: التخطيط التدريسي، والتقييم، فيما جاء توافر المعايير المهنية بدرجة

متوسطة، بالترتيب التنازلي التالي: الأسس العامة، والاستراتيجيات التدريسية، والبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، والممارسات الأخلاقية والمهنية، واللغة، والعمل الجماعي.

وقامت دراسة Bruno et al., (2018) بالكشف عن تصورات معلمي التربية الخاصة الملتحقين ببرامج المسار البديل للتدريب مقابل الملتحقين ببرامج المسار التقليدي فيما يتعلق بالتدريب الذي تلقوه في برامج إعدادهم للوفاء بالمعايير المستهدف منها إعداد معلمي التربية الخاصة الفعّالين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٤٦٥) معلم ومعلمة التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان (٨٠.٢ %) منهم معدين للتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة (النوعية). واستُخدمت استبانة مدى مساهمة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في إعدادهم للمعايير، وقد تم إعدادها وفقاً لثلاث مجموعات من المعايير: وهي المعايير الوطنية الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، ومعايير ولاية فيرجينا للممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة، ومعايير ولاية فيرجينا للممارسة المهنية لجميع المعلمين. وأظهرت النتائج أن المعلمين في برامج المسار البديل وكذلك في برامج المسار التقليدي رأوا أن برامج إعداد المعلمين تقدم التدريب اللازم للوفاء بالمعايير المهنية، كما كان لدي المعلمين مستوى مرتفع من الرضا عن تلك البرامج، ولم تكن هناك فروق في ذلك بين معلمي المسارين.

وهدفت دراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣) إلى التعرف على أهم احتياجات التطوير المهني أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت العينة من (١٧٣) منها (٨١) قائد وقائدة مدرسة، و(١١) مشرف ومشرفة صعوبات التعلم، و(٨١) معلم ومعلمة صعوبات تعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. واستُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك حاجة للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم بدرجة عالية جدًا في المجال المعرفي، ومجال النمو المهني والممارسة المهنية، والمجال السلوكي، وبدرجة عالية في المجال التقني.

وسعت دراسة البلوي (٢٠٢٣) إلى التعرف على مستوى الكفايات التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم، والتعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي

صعوبات التعلم في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج شبه التجريبي. وتكونت من عينتين: الأولى منها مسحية تم تطبيقها على جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية (المرحلة الابتدائية) بمنطقة تبوك والبالغ عددهم (٦٦)، والثانية منها شبه تجريبية تم توزيع أفرادها على مجموعتين: تجريبية مكونة من (٣٧) فردًا، وضابطة مكونة من (٢٩) فردًا. واستُخدم مقياس الكفايات المهنية التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم أداةً للدراسة، وتم بناء برنامج تدريبي كأدوات للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة المسحية: أن مستوى الكفايات التخصصية لمعلمي صعوبات التعلم جاءت متوسطة بشكل عام.

وهدفت دراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٣) إلى التعرف على واقع الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم وفق المعايير الوطنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت العينة من (٩٦) معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. واستُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم في بُعد الأسس العامة وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبعد كيفية تعلم ذوي الطلبة صعوبات التعلم، وبعد تصميم برامج التعلم المتكاملة وتهيئة فرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم وأساليب التعزيز، وبعد قياس وتشخيص وتقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق المعايير الوطنية جاءت بدرجة متوسطة.

حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب المتعددة، منها: تكوين الخلفية المناسبة عن موضوع الدراسة، والاستنارة بنتائجها وتوصياتها ومقترحاتها في بلورة مشكلة الدراسة وصياغة فروضها، وإثراء الإطار النظري الدراسة، واختيار منهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وتحديد خطوات إجرائها، واختيار أنسب الأساليب الإحصائية المناسبة، والاستفادة من نتائجها التي توصلت إليها في مناقشة النتائج، وعلى الرغم استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب التي تمّ ذكرها سابقًا؛ إلا أنّ الدراسة الحالية تميزت عنها في بعض الجوانب منها الكشف عن احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم

بالمملكة العربية السعودية، والحدود المكانية والزمانية والبشرية في هذه الدراسة، تختلف عن الدراسات الأخرى، استخدام قائمة متنوعة وحديثة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية مما يزيد من فرص الاستفادة من وجهات النظر حول موضوع الدراسة، وحداثة المعلومات التي تم الاستشهاد بها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، والمتمثلة في ثلاثة معايير هي: معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم، ومعيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم، ومعيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥/ ١٤٤٦هـ.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم الذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي (التحليلي)، لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٢٧٠) معلم ومعلمة صعوبات التعلم؛ منهم (١٨٩) معلم، و(٨١) معلمة، يقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة جدة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥ / ١٤٤٦ه، وفق إحصائية إدارة التعليم بمحافظة جدة.

عينة الدراسة:

تم تحديدها بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ حجم عينة الدراسة (٦٥) معلم، و(٤٩) معلمة، بمجموع (١١٤) من معلمي صعوبات التعلم الذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية بمدينة جدة. خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥/ ١٤٤٦هـ.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من جزئيين رئيسين: جزء أول يتعلق بالبيانات الديموغرافية لأفراد العينة (الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة)، وجزء آخر يهدف لتحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية بالمملكة العربية السعودية.

حيث اشتمل هذا الجزء على (٢٠) مؤشرًا، موزعة على ثلاثة معايير رئيسة وهي:

١. معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم، وتكون من (٧) مؤشرات.
٢. تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم، وتكون من (٧) مؤشرات.
٣. التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكون من (٦) مؤشرات.

يقابل كل مؤشر من مؤشرات هذه المعايير قائمة بمقياس ليكرت (Likert) الخماسي بحيث يقوم المستجيب وضع إشارة (✓) تحت الاختيار الذي يعبر عن رأيه حول كل عبارة من عبارات الاستبانة؛ وذلك لتحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية بمدينة جدة.

الجدول (١) الوزن التدريجي الخماسي لتقدير إجابات عينة الدراسة

بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

الخصائص السيكومترية

صدق أداة الدراسة

أولًا: الصدق الظاهري/المحكمين (Trustees Validity)

عرضت الأداة على (٢٠) محكمًا من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، والطفولة المبكرة، وعلم النفس، من العاملين بالجامعات، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول الأداة، وقد أبدى المحكمون عددًا من الملحوظات والمرئيات، تمحورت حول اختصار بعض المؤشرات، أو إعادة صياغتها، وتم الأخذ بها، وبذلك يمكن القول إن الأداة قد حققت الصدق الظاهري (المحكمين).

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)

طبقت الأداة على عينة استطلاعية، تكونت من (٣٦) معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم؛ وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمعايير استبانة الدراسة، حيث تم حساب مؤشرات ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation) بين درجة كل مؤشر والدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه والنتائج يتضمنها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) صدق الاتساق الداخلي لمعايير أداة الدراسة (الاستطلاعية ن=٣٦)

م	المعيار	الارتباط
١	معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم.	٠.٨٩**
٢	تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم.	٠.٩٣**
٣	التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٠.٩١**

** الارتباط دال عند مستوى معنوية ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن الاتساق الداخلي لارتباطات بيرسون، الخاصة بمعايير أداة الدراسة تراوحت بين (٠.٧٩** إلى ٠.٩٣**) وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠١)، مما يشير إلى أن معايير أداة الدراسة تتمتع بدرجات مقبولة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

وللتحقق من ثبات معايير أداة الدراسة، تمّ تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٣٦) من معلمي صعوبات التعلم، تم حساب مؤشرات ألفا كرونباخ لكل معيار من معايير أداة الدراسة على حدة، وحساب الثبات الكلي للأداة، والجدول (٣) يوضح النتائج:

جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات معايير أداة الدراسة ومؤشراتها الفرعية (الاستطلاعية ن=٣٦)

م	المعايير	عدد المؤشرات	معامل ألفا كرونباخ
١	معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم	٧	٠.٩٢
٢	تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم	٧	٠.٩٣
٣	التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٦	٠.٩٤
الدرجة الكلية للأداة		١٩	٠.٩٩

يتضح من الجدول (٣) أنّ قيم معاملات ألفا كرونباخ لمعايير أداة الدراسة أنها تتراوح بين (٠.٨٨ إلى ٠.٩٧)، بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لأداة الدراسة (٠.٩٩)، وهي جميعها مؤشرات ثبات مرتفعة، حيث أشار Sharma (2016) بأن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ تكون ممتازة إذا كانت قيمته أعلى من ٠.٩٠، وتكون جيدة ومقبولة إذا كانت تتراوح بين (٠.٨٠ و٠.٩٠)، وهذا ما تحقق في قيم معاملات الثبات لجميع معايير الأداة، والدرجة الكلية، والتي تؤكد على أن أداة الدراسة على نطاق مؤشراتها ودرجتها الكلية تتصف بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

أساليب المعالجة الإحصائية:

جرت المعالجة التحليلية الإحصائية للبيانات بواسطة برنامج حزمة الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة، والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لوصف استجابات عينة الدراسة حول احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية ومؤشراتها التي تتضمنها أداة الدراسة.

كما أن الباحثتان اعتمدتا حدود متوسطات الاستجابات التالية في تحديد احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ لتفسير مستوى الاستجابة على فقرات الاستبانة. من خلال استخدام المعادلة التالية (النجار، ٢٠١٦): "طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة" = (٥-١) ÷ ٥ =٠,٨٠

جدول (٤) توزيع البدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المقياس الكمي	حدود المتوسطات	المقياس اللفظي لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية
١	من ١ إلى أقل من ١,٨٠	ضعيفة جدا
٢	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	ضعيفة
٣	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
٤	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	عالية
٥	من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جدا

نتائج أسئلة الدراسة، ومناقشتها:

نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشتها:

والذي ينص على " ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟"، وللإجابة على السؤال الأول، كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الرابع، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، والنتائج كانت كالتالي:

جدول رقم (٥) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأهمية	درجة الاحتياج
١	أحتاج إلى التطوير المهني في شرح نظريات التعلم المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.	٣.٤٢	١.٠٦	٠.٦٨	٧	عالية
٢	أحتاج إلى التطوير المهني في تحديد القضايا التدريسية وتطور طرق واستراتيجيات التدريس.	٣.٨١	٠.٩٧	٠.٧٦	٦	عالية
٣	أحتاج إلى التطوير المهني في توضيح إستراتيجيات التدريس الخاصة بتعلم (القراءة والكتابة والرياضيات) الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٨٧	٠.٩٦	٠.٧٧	٤	عالية
٤	أحتاج إلى التطوير المهني في تكييف استراتيجيات التدريس الخاصة (بتعلم القراءة والكتابة والرياضيات) مع مراعاة جوانب القصور في العمليات النفسية الأساسية لديهم.	٣.٩٢	٠.٩٦	٠.٧٨	١	عالية
٥	أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام نطاق واسع من طرق التدريس لتقديم محتوى المنهج وتفعيل مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٨٩	٠.٩٤	٠.٧٨	٢	عالية
٦	أحتاج إلى التطوير المهني في تطبيق استراتيجيات التعلم والتدريس المدعومة بالبحوث للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٨٦	٠.٩٧	٠.٧٧	٥	عالية
٧	أحتاج إلى التطوير المهني في تكييف طرق التدريس لتتناسب مع التدريس الفردي والجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٨٨	٠.٩٨	٠.٧٨	٣	عالية
	المتوسط العام	٣.٨١	٠.٩٨	٠.٧٦	–	عالية

يبين الجدول (٥) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم، ويتضح كذلك أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣.٤٢ إلى ٣.٩٢ من ٥) مع متوسط عام بلغ (٣.٨١ من ٥)، مما يؤكد أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جميعها تأتي بدرجة عالية وترتيبها جاء كالتالي:

المرتبة الأولى: المؤشر الرابع: "أحتاج إلى التطوير المهني في تكييف استراتيجيات التدريس الخاصة (بتعلم القراءة والكتابة والرياضيات) مع مراعاة جوانب القصور في العمليات النفسية الأساسية لديهم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٦) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٨)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان حصول هذا المؤشر على المرتبة الأولى، بأن لدى المعلمين الرغبة القوية في امتلاك المهارات اللازمة التي تجعل منهم قادرين على تكييف استراتيجيات التدريس الخاصة بتعلم القراءة والكتابة والرياضيات التي تمكنهم من تقديم الخدمات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل ملائم لجوانب القصور في العمليات النفسية لديهم، الأمر الذي ولّد لديهم الشعور بالحاجة الماسة إلى برامج تطوير مهني قادرة على سد احتياجاتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة الثانية: المؤشر الخامس:** "أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام نطاق واسع من طرق التدريس لتقديم محتوى المنهج وتفعيل مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٤) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٨)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن لدى معلمي صعوبات التعلم الشعور بالحاجة العالية في الحصول على التطوير المهني المناسب؛ الذي يساعدهم على التنويع في استخدام العديد من الطرق التدريسية التي تتماشى مع طبيعة تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقدراتهم في فهم المحتوى التعليمي والذي ربما يعود إلى شعورهم بعدم كفاية برامج التطوير المهني الحالية في سد حاجاتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة الثالثة: المؤشر السابع:** "أحتاج إلى التطوير المهني في تكييف طرق التدريس لتتناسب مع التدريس الفردي والجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٨) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٨)، وبدرجة عالية. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن لدى معلمي صعوبات التعلم حاجة الشعور بالحاجة العالية إلى التطوير المهني في الرفع من مستوى مهاراتهم التدريسية التي تمكنهم من المقدرة على تكييف طرق التدريس؛ لتتناسب مع التدريس الفردي والجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إيماناً منهم بأهميتها في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي **المرتبة الرابعة: المؤشر الثالث:** "أحتاج إلى التطوير المهني في توضيح إستراتيجيات التدريس الخاصة بتعلم (القراءة والكتابة والرياضيات) الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٧ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٦) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٧) ، وبدرجة

عالية، وتظهر هذه النتيجة اهتمامًا واضحًا لدى معلمي صعوبات التعلم نحو زيادة خبراتهم المعرفية حول الالمام باستراتيجيات التدريس الخاصة بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات؛ مما ولد لديهم الحاجة الفعلية لبرامج تطوير مهني قادرة على صقل معارفهم ومهاراتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة الخامسة: المؤشر السادس:** "أحتاج إلى التطوير المهني في تطبيق استراتيجيات التعلم والتدريس المدعومة بالبحوث للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٦ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٧) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٧)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معلمي صعوبات التعلم لديهم رغبة شديدة في الحصول على برامج تطوير مهني تمكنهم من الاطلاع على البحوث العلمية، وتطبيق ما تحوية من استراتيجيات تعلم وتدريس أثبتت أثرها وفاعليتها في الميدان التربوي، إيمانًا منهم بدورها البارز في تحسين تعلم وتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي **المرتبة السادسة: المؤشر الثاني:** "أحتاج إلى التطوير المهني في تحديد القضايا التدريسية وتطور طرق واستراتيجيات التدريس"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨١ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٧) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٦)، وبدرجة عالية، ويمكن تفسير ظهور درجة احتياج عالية لهذا لمؤشر؛ إلى وجود رغبة قوية لدى معلمي صعوبات التعلم إلى تنمية معارفهم العلمية في تحديد القضايا التدريسية وتطور استراتيجيات التدريس، سعيًا منهم إلى التطور المستمر في هذا الجانب، والذي بدوره ولد الحاجة لديهم بالرغبة الكبيرة في الحصول على برامج تطوير مهني قادرة على سد حاجاتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة السابعة: المؤشر الأول:** "أحتاج إلى التطوير المهني في شرح نظريات التعلم المرتبطة بمجال صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٢ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٦) ووزن نسبي بلغ (٠٦٨)، وبدرجة عالية، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنّ معلمي صعوبات التعلم لديهم شعور قوي بأهمية الالمام والاطلاع على نظريات التعلم المرتبطة بمجال صعوبات التعلم؛ إيمانًا بدورها البارز في الالمام بالممارسات التدريسية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ مما ولد لديهم حاجة ماسة في الحصول على برامج تطوير مهني تساعدهم على ذلك.

وبلغ المتوسط العام لهذا المعيار(٣.٨١ من ٥) وبانحراف معياري بلغ (٠.٩٨) ووزن نسبي (٠.٧٦) يؤكد أن هنالك درجة عالية من حيث احتياج معلمي صعوبات التعلم للتطوير المهني في

ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وتعزو الباحثتان حصول هذا المعيار على درجة احتياج عالية؛ إلى وعي وإدراك معلمي صعوبات التعلم بأهمية تنمية معارفهم بهذا المعيار ومؤشراته الفرعية، الأمر الذي برز معه شعورهم بالحاجة الماسة إلى برامج تطوير مهني قادرة على سد الاحتياجات الفعلية لهم في هذا الجانب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣) من أنّ درجة الاحتياج لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم جاءت بدرجة عالية؛ ومما قد يدعم هذه النتيجة ويبرر وجود درجة احتياج عالية للتطوير المهني لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم، ما توصلت له نتائج دراسة البدر والعبدالجبار (٢٠١٧)، ودراسة البلوي (٢٠٢٣)، ودراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٣)، التي أظهرت أنّ مستوى امتلاك معلمي صعوبات التعلم لهذا المعيار جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني ومناقشتها:

والذي ينص على " ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟" وللإجابة على السؤال الثاني، أيضاً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الخامس، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، والنتائج كانت كالتالي:

جدول رقم (٦) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأهمية	درجة الاحتياج
١	أحتاج إلى التطوير المهني في معرفة كيفية الربط بين المحتوى وطرق التدريس المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٦١	١.٠٩	٠.٧٢	٥	عالية
٢	أحتاج إلى التطوير المهني في تصميم خطة تربوية فردية تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء محتوى المنهج.	٣.٥٤	١.٢٤	٠.٧١	٦	عالية
٣	أحتاج إلى التطوير المهني في توضيح الأساليب المستخدمة في تطبيق الاختبارات والاستفادة من نتائجها في تصميم برامج التعلم.	٣.٦٥	١.٠٤	٠.٧٣	٣	عالية
٤	أحتاج إلى التطوير المهني في بناء الأهداف بطريقة تسلسلية تسهل اكتساب وتطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٤٧	١.١٥	٠.٧٠	٧	عالية
٥	أحتاج إلى التطوير المهني في تحديد أنواع الخدمات المساندة المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٦٢	١.٠٩	٠.٧٢	٤	عالية
٦	أحتاج إلى التطوير المهني في التمكن من تصميم البرامج الانتقالية (وصفها ومراحل إعدادها وآلية تقديمها وتقويمها ودور المعلم فيها) للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٧٩	٠.٩٩	٠.٧٦	١	عالية
٧	أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام المصادر المناسبة لدعم برامج التعلم والتدريس.	٣.٧٠	٠.٨٨	٠.٧٤	٢	عالية
	المتوسط العام	٣.٦٣	١.٠٧	٠.٧٣	-	عالية

يبين الجدول (٦) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، ويتضح للباحثة أيضاً أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣.٤٧ إلى ٣.٧٩ من ٥) مع متوسط عام بلغ (٣.٦٣ من ٥)، مما يؤكد أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تأتي بدرجة عالية وترتيبها جاء كالتالي:

المرتبة الأولى: المؤشر السادس: "أحتاج إلى التطوير المهني في التمكن من تصميم البرامج الانتقالية (وصفها ومراحل إعدادها وآلية تقديمها وتقويمها ودور المعلم فيها) للطلبة ذوي صعوبات التعلم "، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٩ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٩) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٦)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان حصول هذا المؤشر على المرتبة الأولى، بأن لدى معلمي صعوبات التعلم الرغبة القوية في امتلاك المهارات اللازمة التي تمكنهم من تصميم البرامج الانتقالية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة أدوارهم المطلوبة فيها، إيماناً منهم بأهميتها في دعم انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المراحل الدراسية، إضافةً لكونها أحد المتطلبات المهمة التي يجب توافرها في معلم صعوبات التعلم؛ مما ولد لديهم الشعور بالحاجة الماسة إلى برامج تطوير مهني قادرة على سد احتياجاتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة الثانية: المؤشر السابع:** "أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام المصادر المناسبة لدعم برامج التعلم والتدريس "، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠ من ٥) وانحراف معياري (٠.٨٨) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٤)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معلمي صعوبات التعلم لديهم رغبة شديدة في الحصول على برامج تطوير مهني تمكنهم من استخدام المصادر المناسبة، القادرة على دعم تعلم وتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إيماناً منهم بدورها البارز في تحسين تعلم وتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتسهيل وصول المعلومات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي **المرتبة الثالثة: المؤشر الثالث:** "أحتاج إلى التطوير المهني في توضيح الأساليب المستخدمة في تطبيق الاختبارات والاستفادة من نتائجها في تصميم برامج التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٥ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٤) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٣)، وبدرجة عالية، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنّ معلمي صعوبات التعلم لديهم شعور قوي بأهمية الالمام والاطلاع على الأساليب المستخدمة في تطبيق الاختبارات، والاستفادة منها في تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لتصميم برامج تعلم مناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ والذي ولد لديهم حاجة ماسة في الحصول على برامج تطوير مهني تساعدهم على ذلك، وفي **المرتبة الرابعة: المؤشر الخامس:** "أحتاج إلى التطوير المهني في تحديد أنواع الخدمات المساندة المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٩) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٢)، وبدرجة

عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة، بوجود اهتمامًا واضحًا لدى معلمي صعوبات التعلم، نحو تنمية مهاراتهم التدريسية التي تمكنهم من المقدرة على تحديد أنواع الخدمات المساندة الملائمة لاحتياجات كل طالب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تعد أحد المتطلبات المهمة التي ينبغي على معلمي صعوبات التعلم معرفتها، والذي قد ولد لديهم حاجة ماسة في الحصول على برامج تطوير مهني تساعدهم على سد حاجاتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة الخامسة: المؤشر الأول:** "أحتاج إلى التطوير المهني في معرفة كيفية الربط بين المحتوى وطرق التدريس المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦١ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٩) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٢)، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معلمي صعوبات التعلم لديهم رغبة شديدة في الحصول على برامج تطوير مهني تمكنهم من القدرة على الربط بين المحتوى، وطريقة التدريس المناسبة لدعم تعلم وتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم إيماناً منهم بدورها البارز في تحقيق الأهداف المنشودة، وتسهيل وصول المعلومات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي برز معه إحساس عالٍ لديهم بالحاجة إلى توافر برامج تطوير مهني قادرة على سد حاجاتهم هذا المجال، وفي **المرتبة السادسة: المؤشر الثاني:** "أحتاج إلى التطوير المهني في تصميم خطة تربوية فردية تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء محتوى المنهج "، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤ من ٥) وانحراف معياري (١.٢٤) ووزن نسبي بلغ (٠.٧١)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن لدى معلمي صعوبات التعلم أيضاً حاجة بدرجة كبيرة إلى التطوير المهني في الرفع من مستوى مهاراتهم التدريسية التي تمكنهم من المقدرة على تصميم الخطط الفردية الملائمة، التي تلبي احتياجات الطلبة، في ضوء محتوى المنهج الخاص بهم، إيماناً بأنها العامل الأساسي الذي تقوم عليه عملية إعداد المنهج الخاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي **المرتبة السابعة: المؤشر الرابع:** "أحتاج إلى التطوير المهني في بناء الأهداف بطريقة تسلسلية تسهل اكتساب وتطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم "، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٧ من ٥) وانحراف معياري (١.١٥) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٠)، وبدرجة عالية، ويمكن تفسير ظهور درجة احتياج عالية لهذا لمؤشر؛ إلى وجود رغبة قوية لدى معلمي صعوبات التعلم، في تنمية مهاراتهم التدريسية التي تمكنهم من المقدرة على وضع الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى وآلية اشتقاقها وتسلسلها بحيث تكون مرتبطة بمستوى الطالب

ونوع احتياجاته سعيًا منهم إلى التطور المستمر في هذا الجانب، والذي بدوره ولد الحاجة لديهم بالرغبة الكبيرة في الحصول على برامج تطوير مهني قادرة على سد حاجاتهم في هذا الجانب.

وبلغ المتوسط العام لهذا المحور: (٣.٦٣ من ٥) وبانحراف معياري بلغ (١.٠٧) ووزن نسبي (٠.٧٣) يؤكد أن هنالك درجة عالية من حيث احتياج معلمي صعوبات التعلم للتطوير المهني في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وتعزو الباحثتان حصول هذا المعيار على درجة احتياج عالية؛ إلى وعي وإدراك معلمي صعوبات التعلم بأهمية هذا المعيار ومؤشراته الفرعية، وشعورهم بالحاجة الماسة إلى برامج تطوير مهني قادرة على سد حاجاتهم في هذا المعيار، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة البلوي (٢٠٢٣)، ودراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن مستوى توافر أو امتلاك معلمي صعوبات التعلم لهذا المعيار جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة.

نتائج السؤال الفرعي الثالث ومناقشتها:

والذي ينص على "ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟"، وللإجابة على السؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مؤشر من مؤشرات المعيار السادس، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، والنتائج كانت كالتالي:

جدول رقم (٧) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأهمية	درجة الاحتياج
١	أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام أساليب وطرق عرض متنوعة توضح المفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات.	٣.٧٢	١.٠٢	٠.٧٤	٣	عالية
٢	أحتاج إلى التطوير المهني في إجراء تعديلات على الدروس لتكون مستقاة من اهتمامات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٨٢	٠.٩٧	٠.٧٦	٢	عالية
٣	أحتاج إلى التطوير المهني في تطبيق طرق تجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم فاعلين ومبادرين في العملية التعليمية.	٣.٨٧	٠.٩٨	٠.٧٧	١	عالية
٤	أحتاج إلى التطوير المهني في تهيئة البيئة التربوية المناسبة وفقًا لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٦١	١.٠٦	٠.٧٢	٥	عالية
٥	أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام المصادر والأدوات والتقنية المتنوعة في دعم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣.٧٠	١.٠٥	٠.٧٤	٤	عالية
٦	أحتاج إلى التطوير المهني في معرفة طرق تعديل الأهداف للخطة التربوية الفردية لكل طالب حسب حاجاته وقدراته.	٣.٣٩	١.١٤	٠.٦٨	٦	متوسطة
	المتوسط العام	٣.٦٩	١.٠٤	٠.٧٤	–	عالية

يبين الجدول (٧) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، ويظهر أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣.٣٩ إلى ٣.٨٧ من ٥) مع متوسط عام بلغ (٣.٦٩ من ٥)، مما يؤكد أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تتراوح بين الدرجة المتوسطة والعالية وترتيبها جاء كالتالي:

المرتبة الأولى: المؤشر الثالث: "أحتاج إلى التطوير المهني في تطبيق طرق تجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم فاعلين ومبادرين في العملية التعليمية"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٧ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٨) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٧)، وبدرجة عالية، وتفسر الباحثتان حصول هذا المؤشر على المرتبة الأولى، بأن لدى معلمي صعوبات التعلم الرغبة القوية في امتلاك المهارات

اللازمة التي تمكنهم من تعلم الكثير والعديد من الطرق التي من شأنها أن تجعل الطلبة أكثر فاعلية ومبادرة في العملية التعليمية، وإيمانًا بأهميتها كأحد المتطلبات المهمة التي يجب توافرها في معلم صعوبات التعلم؛ مما ولد لديهم الشعور بالحاجة الماسة إلى برامج تطوير مهني قادرة على سد احتياجاتهم في هذا الجانب، وفي **المرتبة الثانية: المؤشر الثاني:** "أحتاج إلى التطوير المهني في إجراء تعديلات على الدروس لتكون مستقاة من اهتمامات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٢ من ٥) وانحراف معياري (٠.٩٧) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٦)، وبدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ بوجود إحساس قوي لدى معلمي صعوبات التعلم بأهمية تنمية معارفهم، ومهاراتهم التي تمكنهم من الأداء التدريسي الذي يتوافق مع فئة صعوبات التعلم، من ضمنها المقدرة على إجراء التعديلات على الدروس، والتي يجب أن تكون مستقاة ومتماشية مع اهتمامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والملائمة لقدراتهم أيضًا، بحيث تكون أكثر جذباً لهم؛ مما يجعل التعلم أكثر إيجابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما يمكن يكون السبب في ذلك عدم طرح برامج تطوير مهني بشكل كافٍ من قبل الجهات المسؤولة، بما يلبي حاجات المعلمين الفعلية في هذا المؤشر، وفي **المرتبة الثالثة: المؤشر الأول:** "أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام أساليب وطرق عرض متنوعة توضح المفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٢ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٢) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٤)، وبدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود شعور قوي لدى معلمي صعوبات التعلم، بأهمية تنمية معارفهم ومهاراتهم، بكيفية إدخال واستخدام الأساليب الحديثة لعرض المحتوى التعليمي المقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ كونها تساعدهم على توضيح وتوصيل المفاهيم الأساسية والضرورية للقراءة والكتابة والرياضيات وغيرها، وفي **المرتبة الرابعة: المؤشر الخامس:** "أحتاج إلى التطوير المهني في استخدام المصادر والأدوات والتقنية المتنوعة في دعم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٥) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٤)، وبدرجة عالية، **والمرتبة الخامسة: المؤشر الرابع:** "أحتاج إلى التطوير المهني في تهيئة البيئة التربوية المناسبة وفقًا لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦١ من ٥) وانحراف معياري (١.٠٦) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٢)، وبدرجة عالية كذلك، تظهر هذه النتيجة اهتمامًا واضحًا لدى معلمي صعوبات التعلم

بأهمية تنمية معارفهم بالاتجاهات الحديثة في بناء بيئة تعلم مناسبة لطبيعة تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تقوم على التنوع في مصادر المعرفة، وأحدث الأدوات والتقنيات، التي تدعم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يبرر أن هناك حاجة للتطوير المهني لدى معلمي صعوبات التعلم نحو تهيئة البيئة التربوية المناسبة والجاذبة والمهيأة بكافة المصادر والتقنيات والأجهزة، والتي تعمل على دعم وتسهيل وتسريع تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي **المرتبة السادسة: المؤشر السادس:** "أحتاج إلى التطوير المهني في معرفة طرق تعديل الأهداف للخطة التربوية الفردية لكل طالب/ة حسب حاجاته وقدراته"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٩ من ٥) وانحراف معياري (١.١٤) ووزن نسبي بلغ (٠.٦٨)، بدرجة متوسطة، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معلمي صعوبات التعلم لديهم شعور بالحاجة لبرامج تطوير مهني تلبي حاجاتهم في هذا المؤشر، ولكن بدرجة متوسطة، والذي ربما يعود إلى حصولهم على برامج التطوير المهني في هذا الجانب، مما أشعر معلمي صعوبات التعلم بعدم الحاجة العالية لها بالوقت الراهن.

وبلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣.٦٩ من ٥) وبانحراف معياري بلغ (١.٠٤) ووزن نسبي (٠.٧٤) يؤكد أن هنالك درجة عالية من حيث احتياج معلمي صعوبات التعلم للتطوير المهني في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وتبرر الباحثتان حصول هذا المعيار على درجة احتياج عالية؛ إلى وعي وإدراك معلمي صعوبات التعلم بأهمية هذا المعيار ومؤشراته الفرعية، التي تؤكد على أهمية امتلاك معلمي صعوبات التعلم المقدرة على تهيئة أفضل فرص التعلم المناسبة لطبيعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تعد أحد المتطلبات الأساسية التي يجب توافرها لدى من يمارس مهنة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي قد يبرر شعورهم بالحاجة الماسة إلى برامج تطوير مهني قادرة على سد حاجاتهم في ضوء هذا المعيار، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣) من أنّ درجة الاحتياج لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تهيئة فرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة عالية؛ ومما قد يدعم هذه النتيجة، ويبرر وجود إحساس قوي لدى معلمي صعوبات التعلم، ووجود احتياج عالٍ للتطوير المهني في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، ما توصلت إليه دراسة البدر والعبدالجبار (٢٠١٧)، ودراسة البلوي (٢٠٢٣)،

ودراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن مستوى توافر أو امتلاك معلمي صعوبات التعلم لهذا المعيار جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة.

نتائج السؤال الرئيس ومناقشته:

اعتمادًا على ما سبق؛ تكون الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة، والذي ينص على " ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة من وجهة نظرهم؟"، في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) الإحصاءات الوصفية لترتيب الأهمية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأهمية	درجة الاحتياج
١	احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم	٣.٨١	٠.٩٨	٠.٧٦	١	عالية
٢	احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم	٣.٦٣	١.٠٧	٠.٧٣	٣	عالية
٣	احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم	٣.٦٩	١.٠٤	٠.٧٤	٢	عالية
المتوسط العام		٧١.٣	١.٠٦	٠.٧٣	-	عالية

يبين الجدول (٨) الإحصاءات الوصفية لاحتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٦٣.٣ إلى ٣.٨١ من ٥) مع متوسط عام بلغ (٧١.٣من ٥) وبانحراف معياري بلغ (١.٠٦) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٣)؛ مما يؤكد أن احتياجات التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية الثلاثة جميعها جاءت بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود رغبة قوية وواضحة لدى معلمي صعوبات التعلم في تنمية معارفهم وممارساتهم التخصصية في ضوء معايير الرخصة التي أقرتها هيئة تقويم التعليم، سعيًا منهم نحو

التطور المستمر في ضوء هذه المعايير، وسد احتياجهم الفعلي منها، وإيماناً منهم بأهمية هذه المعايير التخصصية التي تهتم بتنظيم المهنة، وإيضاح ما يجب على معلمي التخصص معرفته وممارسته، كما أنه ربما يكون المبرر لظهور هذا الاحتياج العال، هو ما تشكله هذه المعايير من أهمية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ حيث أنّ هذه المعايير تقوم عليها متطلبات حصولهم على الرخصة المهنية في التخصص، بالإضافة أنه يمكن أن يكون أحد الأسباب لظهور احتياج عالٍ هو عدم طرح برامج تطوير مهني بشكل كافٍ تلبي احتياجات معلمي صعوبات التعلم من المعايير في الوقت الحالي، ومما قد يدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة البلوي (٢٠٢٣)، ودراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٣)، إلى أن مستوى توافر أو امتلاك المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي صعوبات جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أنّ لدى معلمي صعوبات التعلم العديد من احتياجات التطوير المهني في مجالات مختلفة جاءت بدرجة عالية، وتتطلب العمل على تلبيتها لدى معلمي صعوبات التعلم.

كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة Bruno et al., (2018) التي أظهرت أن المعلمين رأوا أن برامج إعداد المعلمين تقدم التدريب اللازم للوفاء بالمعايير المهنية، كما كان لدى المعلمين مستوى مرتفع من الرضا عن تلك البرامج. بينما يبرز تميز الدراسة الحالية في كونها استهدفت دراسة احتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، والتي أقرتها هيئة تقويم التعليم عام ٢٠٢٠م.

ملخص لنتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عددًا من النتائج، تتمثل فيما يلي:

١. احتياجات التطوير المهني في ضوء معيار معرفة طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم لمعلمي صعوبات التعلم، جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨١ من ٥) وبانحراف معياري بلغ (٠.٩٨) ووزن نسبي (٠.٧٦).

٢. احتياجات التطوير المهني في ضوء معيار تصميم برامج التعلم المتكاملة لمعلمي صعوبات التعلم، جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣ من ٥)، وبانحراف معياري بلغ (١.٠٧) ووزن نسبي (٠.٧٣).

٣. احتياجات التطوير المهني في ضوء معيار التهيئة لفرص التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم لمعلمي صعوبات التعلم، جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٩ من ٥)، وبانحراف معياري بلغ (١.٠٤) ووزن نسبي (٠.٧٣).

٤. تمثلت إجابة السؤال الرئيس في أن الاحتياجات التطوير المهني في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية جميعها جاءت بدرجة عالية، بمتوسط عام بلغ (٧١.٣من ٥) وبانحراف معياري بلغ (١.٠٦) ووزن نسبي بلغ (٠.٧٣).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج يمكن التوصية بما يلي:

١. ضرورة تصميم خطة مستدامة للتطوير المهني تتماشى مع معايير الرخصة المهنية في مجال صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

٢. ضرورة الحرص على تحديد الاحتياجات الفعلية لمعلمي صعوبات التعلم؛ قبل إعداد برامج التطوير المهني الخاصة بهم.

٣. الحرص على إشراك معلمي صعوبات التعلم، في عملية التخطيط لبرامج التطوير المهني.

مقترحات الدراسة

في ضوء التوصيات تقترح الباحثتان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

١. إعادة إجراء هذه الدراسة بشكل دوري؛ لمعرفة درجة التحسن في تلبية احتياجات معلمي صعوبات التعلم من معايير الرخصة المهنية بالمملكة العربية السعودية.

٢. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في مدن مختلفة من المملكة العربية السعودية والمقارنة بين نتائجها.

٣. دراسة أثر برنامج تطوير مهني قائم على معايير الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في تنمية الممارسات التدريسية لديهم.

المـــــــراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية:

البدر، عبدالعزيز إبراهيم، والعبدالجبار، عبدالعزيز محمد. (٢٠١٧). مدى توافر المعـــايير المهنيـــة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ٣ (١)، ١٩ – ٤١.

البلوي، فيصل ناصر عيد. (٢٠١٩). تقييم برامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمعلمـــي صـــعوبات التعلم بمدينة تبوك من وجهة نظرهم والتعرف على احتياجاتهم التدريبية. المجلـــة التربويـــة الدولية المتخصصة، ٨(٤)، ٤٠-٥٦.

البلوي، فيصل ناصر عيد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب "ETEC" في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(١)، ١٠١ – ١٢٩.

جردير، فيروز. (٢٠١٤). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات الـــتعلم: أهميتهـــا ومدى امتلاكها. مجلة العلوم الإنسانية، (٤٢)، ٣٦٩-٣٨١.

خبراء المجموعة العربية. (٢٠١٣). تحديد السياسات التدريبية وتخطيط التدريب. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (٢٠١٣). التدريب المبني على المعرفة. مؤسسة الوراق للنشـــر والتوزيع.

الربيعان، عبدالله علي، والزهراني، فوزية خالد. (٢٠٢٣). الاحتياجات التدريبية في أثنـــاء الخدمـــة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، ٩(٣)، ٣٠٣ – ٣٤٨.

الربيعان، عبدالله علي، والعمر، أحمد سليمان. (٢٠٢٣). واقع الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم وفق المعايير الوطنية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٦ (٥٨)، ٣٥- ٦٢.

رضوان، محمود عبدالفتاح. (٢٠١٤). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التـــدريب. المجموعـــة العربيـــة للتدريب والنشر.

الشايع، فهد سليمان. (٢٠١٣). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. رسالة التربية وعلم النفس، (٤٢)، ٥٨ - ٩٢.

الشمراني، عوض أحمد. (٢٠١٩). رخصة المعلم والمعلمة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (ط. ٢). تكوين العالمية للنشر والتوزيع.

الشمري، ابتسام غضبان. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩ (٣١)، ١١٣ - ١٤٤.

الشمري، بدرية حمود، وبدوي، محمود السعيد بدوي محمد. (٢٠٢٢). واقع التطوير المهني الإلكتروني من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (١٤)، ٨٠-١٣٥.

الشهري، بدور سعيد، وأحمد، عبير طوسون. (٢٠٢١). واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٣٣)، ٢٩٣- ٣٢٠.

الصيدلاني، حماد سالم حماد. (٢٠٢١). تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٧٠)، ١١ - ٧٥.

الطيار، إبراهيم عبد الوهاب. (٢٠٢١). الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، ٣٧(٤)، ٤٦٠ -٤٨٤.

عامر، طارق عبدالرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٩). التدريب والاحتياجات التدريبية. المكتب العربي للمعارف.

فليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبدالفتاح. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية: لفظا واصطلاحا. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القحطاني، ريم عبدالهادي. (٢٠٢١). نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير برامج التطوير المهني للمعلم في ضوء تجربة جامعة هارفرد وجامعة كامبردج. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (٧)، ١٠٧ - ١٣١.

القحطاني، عثمان علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ م. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨(٢)، ٢٠٣ - ٢٢٤.

المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. (٢٠٢٢). دليل احتساب نقاط التطوير المهني للترقية في لائحة الوظائف التعليمية. https://drasah.com/Archiving/website/0333202306061871.pdf

المؤتمر الخامس لإعداد المعلم. (٢٠١٦، فبراير ٢-٤). إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. جامعة أم القرى.

المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة. (٢٠١٦، نوفمبر ٢٩-٣٠). المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات. جامعة الملك خالد.

المؤتمر الدولي معلم المستقبل. (٢٠١٥، أكتوبر ٦-٧). معلم المستقبل: إعداده وتطويره. جامعة الملك سعود.

النجار، نبيل جمعة صالح. (٢٠١٥). الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية SPSS. دار الحامد للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة لعربية السعودية. https://www.scribd.com/document/386835169/المعايير-المهنية-للمعلمين-في-المملكة-العربية-مايو-٢٠١٦

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.https://spapi.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/المعايير%٢٠التربوية%٢٠العامة.pdf?csf=1&e=wHuDfH

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). معايير معلمي صعوبات التعلم. https://spapi.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/معايير%٢٠معلمي%٢٠صعوبات%٢٠التعلم%٢٠.pdf?csf=1&e=wgcOgf

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية. https://spapi.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/الرخص%٢٠المهنية.pdf?csf=1&e=A2gHU7

الوادعي، محمد سالم علي، وآل سفران، محمد حسن سعيد. (٢٠٢١). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية،٣٧(٦)، ٤٥٧-٤٩٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bruno, L., Scott, L., & Willis, C. (2018). A survey of alternative and traditional special education teachers' perception of preparedness. International Journal of Special Education, 33(2), 295-312.

Burrowes, F. (2015). Professional development training: In-service teachers' perceptions [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Dunn, R., Hattie, J., & Bowles, T. (2019). Exploring the experiences of teachers undertaking educational design research (EDR) as a form of teacher professional learning. Professional Development in Education, 45(1), 151-167.

Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teacher reduce disparity in student achievement? Teaching and Teacher Education, 58(4)، 163-173.

Sharma، B (2016). A focus on reliability in developmental research through Cronbach s Alpha among medical، dental and paramedical professionals, Asian Pac. J. Health Sci., 3 (4), 271- 278.

Yuner, B. (2022). Teachers' professional development needs and barriers: Turkey case. Kastamonu Education Journal, 30(1), 1-10.