

الخبرات الأكاديمية والمهارية كما يدركهما الطلاب المعلمون ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران

أ. د. علي محمود شعيب

كلية التربية - جامعة نجران

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى رضا الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة نجران عن كل من المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لذوي صعوبات التعلم. كما هدف إلى التعرف عن اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو البرنامج ونحو ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التعرف على رضا هؤلاء الطلاب عن فاعلية التدريس لديهم نتيجة لالتحاقهم بالبرنامج. تكونت عينة البحث من ٢٧ طالباً و٣٠ طالبة هم جملة المسجلين بالمستوى الثامن بالبرنامج ويؤدون التدريب الميداني على مدى الفصل الدراسي الثاني ١٣٣٤ / ١٣٣٥ هـ الموافق ٢٠١٤. وأشارت النتائج إلى تمتع الطلاب بالرضا عن كل من المعارف والمهارات الأساسية، وأن اتجاهاتهم نحو البرنامج وذوي صعوبات التعلم كانا إيجابيين. كما أن فاعلية التدريس لديهم كانت مرتفعة أيضاً نتيجة لهذا البرنامج.

المقدمة والإطار النظري للبحث

يتفق المهتمون بشؤون العمل العام في المجتمع على أهمية وتعظيم دور إعداد القوى العاملة وتأثيرها على الاستقرار الاجتماعي بالمجتمع (Hanushek, 1998; Shiplett, Russell, Khadamien & Gant, 2010). ويذكر Murray (2005, p. 308) أن قصة الاعتماد والجودة بكلّيات إعداد المعلمين بدأت عام ١٩٥٤ من المجلس القومي لاعتماد المعلمين the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) التي ظهرت كحاجة ملحة للنظر في برامج إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية، وسبقها الهيئة الأمريكية لرابطة كليات المعلمين the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) في اعتماد برامج

كليات المعلمين ووضعتها تحت الرقابة والمحاسبة. وبعد عقود من البحث والاستقصاء في برامج إعداد المعلمين عن نماذج المعلمين في المدارس الحكومية الذين تم اعدادهم وفق معايير (NCATE) ومعايير (American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)، فقد تمت الموافقة من الهيئة القومية لمستقبل المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية the National Commission on Teaching for Americans Future (NCTAF) عام ١٩٩٦ على اعتبار أن الاعتماد accreditation هو أسلوب الترقى للمعلمين من خلال شعار "الجودة من أجل الترقى accreditation for promotion"، وحددت أطراً للترقى تبدأ بالمعلم الكفاء competent teacher الذي يمتلك المعارف والمهارات، والمعلم الراعي caring teacher وهو المعلم الذي يمتلك المهنية العالية في سلوكياته واتجاهاته، والمعلم المؤهل qualified teacher وهو المعلم الذي يمتلك الإعداد التربوي والمهارات اللازمة. وتحدد دراسة (Dreyfus & Dreyfus, 1986) مراحل نمو مهنة المعلم في: معلم مبتدئ novice، معلم مبتدئ متقدم advanced beginning teacher، معلم كفاء competence، مهني proficiency، وخبير expert، وأن الانتقال من مرحلة لأخرى فيها يتم من خلال حجم المهارات الأدائية التي اكتسبها هذا المعلم. وتتعاون كل من (NCATE) ومجلس اعتماد المعلمين Teacher Education Accreditation Council (TEAC) التي ظهرت عام ٢٠٠٦ بالولايات المتحدة الأمريكية في التأكد من جودة خريجي برامج إعداد المعلمين من خلال محكات مثل: معايير الاعتماد accreditation standards، ومعايير الترخيص بمزاولة المهنة licensing standards بالإضافة للمعايير المتقدمة في الشهادات العلمية advanced certification standards (Zionts, Shellady, & Zionts, 2006: 5).

وحسب ما أوصت به منظمة NCATE، فإن تقييم العاملين في مهنة التدريس لابد أن يبدأ من مرحلة برنامج الإعداد وأن يكون التقييم شاملاً لمواقف سلوكية وردود أفعال داخل غرفة الصف أكثر من ارتباطها باختبارات تحريرية ودرجات كمية (Ackerman, 2004: 30)

وظهر نتيجة لذلك العديد من الدراسات التي اهتمت بإعادة أساليب تقييم خبرات المعلمين بهدف الوصول للمعلمين مرتفعي الفاعلية والجودة (Partee, 2012). ويقول الخبراء التربويون أن المعلمين يلعبون دوراً كبيراً في جعل طلابهم يستمتعون بما يدرسون ودفعهم لإنجاز نواتج تعليمية واجتماعية رائعة خاصة في المرحلة الأولى من التعليم كأحد نواتج إنجازات المعلمين مرتفعي الفاعلية والجودة (Darling-Hammond, 2012).

إن خصائص مثل السمات والمهارات وتراكمات الخبرة ليست في الحقيقة مترادفات لما ينبغي أن يكون عليه المعلم ولا هي أيضاً بالموهلات الضامنة لنجاح هذا المعلم في تفاعله وأدائه داخل غرفة الصف، فقد توصل (Whitaker, 2001) إلى أن كفاءة الأداء وجودته في مهنة التدريس هي نمط واسع من السلوكيات الكثيرة التي تعكس كل من المداخل approaches والاستراتيجيات strategies والعمليات التي يعتمد عليها هؤلاء المعلمون في تأثيرهم على نمو وزيادة التحصيل الدراسي لطلابهم. ويمكن تلخيص المحاولات الحثيثة للبحوث في السنوات العشر الأخيرة للتعرف على الأبعاد المكونة لجودة برامج إعداد المعلم، إلا أنه يمكن القول أن نصيب معلمي التربية الخاصة وطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كان منها قليل جداً، وتوصلت الدراسات أيضاً أن هناك مكونين يمكن الاعتماد عليهما كمؤشر لجودة المعلم هما الجوانب المعرفية التي يمتلكها المعلم في تخصصه وشهادته الجامعية التي تتيح له ممارسة المهنة (6: Woolf, 2013).

وقد وضعت هيئة الاعتماد NCATE (2009) مجموعة من المعايير القياسية في مجال إعداد المعلمين رغم التنوع الثقافي والعنصري لبرامج الإعداد التي تتبنى فكرة المعلم العادل اجتماعياً، والتي قصدوا بها محكين: أحدهما يمثل العملية والآخر يمثل الهدف. فالهدف يكمن في أن يشارك في التعليم كل من له الحق في التعليم بغض النظر عن ثقافته وعرقه ولونه وحالته كمتعلم من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي ما تعكس فلسفة البرنامج ورؤيته ورسالته. وتذكر الهيئة القومية لتعليم الصغار NAEYC (2009) (National Association for the Education of Young Children) أن

برنامج الإعداد للطلاب المعلمين ينبغي أن يتضمن مقررات مثل نمو الطفل، علم الأسرة، علم التربية، النظم التعليمية والتدريسية وخطط بناء وتصميم المناهج، بناء اللغة وإتقانها، الرياضيات وإتقان تدريسها. وتوضح هيئة الاعتماد الدولي (2002) NCATE أنه ينبغي التعرف على إمكانات واستعدادات الطلاب المعلمين من الممارسة المهنية الفعلية، وبمقتضى ذلك ينبغي على برامج إعداد المعلمين المنتجة لهذه المهنة أن تعدّهم بالمهارات الانفعالية والسلوكية التي تمكنهم من ممارسة هذه المهنة داخل الصف.

ويقول (Kopp, 2008) أن كليات التربية المنوطة ببرامج وإعداد الطلاب المعلمين تتعرض لتحديات كبيرة في سبيل إعدادها طلابهم الحاليين، معلمين المستقبل، لمواجهة كثير من الضغط المجتمعي عليهم في محاسبتهم، وتدريس الطلاب من مختلف المستويات، ومراعاة الفروق التعليمية المتباينة بين الأفراد بإتاحة تكافؤ الفرص بين المتعلمين. ويقول (5: 2012) Taddei أن برامج إعداد المعلمين ينبغي عليها أن تعطي الدلائل والبراهين أن طلابها قد تم تدريبهم ميدانياً بالقدر الكافي أن يصبحوا معلمين أكفاء لإشباع حاجات كل متعلم في فصول الدمج.

وثمة تحديات تواجه الطلاب المعلمين تتمثل في الفجوة الكبيرة بين ما يتلقوه ببرامج إعدادهم بالجامعات وما يجدونه بالواقع الفعلي بالمدارس (456: 2005) Darling-Hammond & Bransford) وأنهم يحاولون دمج مفاهيم أربعة لحل هذه الفجوة: المفاهيم العلمية والأدبية التي تعلموها من الأقسام العلمية المتخصصة، الأساليب التربوية التي تعلموها من برنامج كلية التربية، التدريب الميداني بالمدارس وما يتم فيه من تحديات، وعالم الطلاب وأسرههم بكل ما فيه من مشكلات. وعن سمات البرامج الفاعلة لإعداد المعلمين بالجامعات، يتفق كل من (2006) Darling-Hammond مع (2002) NCATE في أن البرنامج كي يكون فاعلاً في إعداد المعلمين لابد له من مكونات ثلاث: المعايير والاعتماد accreditation and standards، متطلبات الترخيص لمزاولة المهنة licensure requirements، وخبرات نوعية بالصف specific classroom experiences.

ويشير (Hogan, 2011: 34) إلى ضرورة اتصاف المعلم الفعال بالدافعية المتمثلة في حماسه للعمل، والالتزام، والطموح الوظيفي، بجانب اتصافه بالنضج في الجوانب الشخصية كالثبات الانفعالي، والاكتفاء الذاتي، هذا بالإضافة إلى القدرة على التفكير التي تعتبر أقوى المنبئات لشخصية المعلم الفعال عن كونه شخص ملم بالمعارف، فالتحصيل الدراسي لدى المتعلم ليس بديلاً عن مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين.

وعلى صعيد المهارات والخبرات اللازمة داخل غرفة الصف classroom experiences هناك مجموعة من العوامل التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج الفاعل والناجح في إعداد المعلم تتمثل في: توجيه السلوكيات داخل الصف guiding behaviours، خصائص وسمات تعليم الطلاب attributes of student learning، والشراكة بين كل من إدارة المدرسة والجامعة partnership between school administration and university. ولخصها (Stronge, 2002, 2007) في قائمته لخصائص المعلم الفعال، ووجد أن كثيراً منها يتم اكتسابها غالباً خلال الخبرة المهنية والممارسة الفعلية.

ويتفق (Intrator, 2006; Imig & Imig, 2006) أن العنصر الأكثر أهمية في برامج إعداد المعلمين هو الطلاب المعلمين الملتحق بهذا البرنامج، فعليهم أن يكتسبوا مهارات إدارة الصف بالإضافة لامتلاكهم العمق المعرفي في تخصصاتهم التي تشبع اهتمامات طلابهم كل حسب قدراته وإمكاناته، وهو ما أكدته (Bullough & Draper, 2004: 408) أن الطلاب المعلمين يحتاجون لعمل توازنات بين مطالبهم المتضاربة أحياناً والتقييم المهني الإيجابي.

وتقول (Ackerman, 2004: 3) أن السبب وراء هجر المعلمين لممارسة مهنتهم هو الإعداد الضعيف لهم خلال فترة الجامعة، وأثبتت الدراسات أن الذين يتمسكون بمهنتهم في مجال التدريس هم أفراد تم توفير برنامج إعداد جيد لهم خلال مرحلة البكالوريوس. أن تكلفة الدولة في إعداد خريج ببرنامج جامعي جيد أقل بكثير من تكلفة إعداد مجموعة من المعلمين يتركون المهنة

بسبب إعدادهم الفقير بالاعتماد على بطارية من ورش العمل وبرامج التقوية والحث على الاستمرار في المهنة (7: Darling-Hammond, 2006).

يوجد ثلاث نماذج لبرامج إعداد المعلمين: البرامج القائمة في بنائها على الجامعة university - based programmes، البرامج القائمة على المعايير القياسية standard-base models، والبرامج القائمة في بنائها على التطوير المهني professional development. وبموجب النموذج الأول، تتعهد الجامعة بأن إعداد المعلم هو مسؤوليتها كاملة وأن إعداد المعلم بها يتم وفق مقررات قوية مرتبطة بتنوع الأداء بين الطلاب، وبموجب النموذج الثاني يتم تقييم المعلم على سلم تقدير من أربعة مستويات: الأساسي basic level وفيه يتم تقييم جملة المعارف والمعلومات ومدى فهمها فيما قبل ممارسته للمهنة، ثم المستوى الثاني، المتطور developing level وفيه يتم تقييم المعلم في معارف ومعلومات أكثر عمقاً في تخصصه من المستوى الأساسي إلا أنها تؤثر في ممارسته للمهنة، ثم المستوى الثالث، المهني proficient level وفيه يتم تقييم المعلم بخبرات معرفية أكثر عمقاً من المستوى التطويري بالإضافة إلى اكتسابه المهارات الأساسية في قياس وتقويم الطلاب وقيمون أنفسهم في مجال ممارسة المهنة، والمستوى الرابع وهو المتقدم advanced level حيث يتصف فيه المعلم بمستوى عالي جداً من المعارف في تخصصه ويتميز بممارسة غير تقليدية للمهنة. أما النموذج الثالث لبرامج إعداد المعلمين فهو الذي يتمتع بتعاون واضح بين الكلية من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى من خلال معايير محددة تتمثل في أن الشراكة التي تتم بين الكلية والمدرسة لا بد أن تكون في إطار الممارسة التطوعية. وتشترط معايير NCATE لمهنة التدريس في القرن الحادي والعشرين في الكليات الجامعية التي تختص ببرامج إعداد المعلمين فيها أن تكون مهنية تدريبية على أعلى مستوى ممكن.

وتعتبر ممارسة الطلاب المعلمين لمهام التدريس أحد مصادر القوة في برنامج الإعداد لهم، حتى إن التربويين ينظرون لهذا الجزء من البرنامج على أنه أهم مرحلة لتأهيل الطلاب المعلمين لمهنة المستقبل لكونها المرحلة التي

يُنظر فيها هؤلاء الطلاب المعلمون بين ما تلقوه نظرياً في برنامج الإعداد وما هو بالواقع الفعلي بالمدارس وكيف يمكن التغلب على الفجوة بينهما. وتوضح (Ackerman, 2004: 51) أيضاً أنه على مدار العشرين عاماً الماضية أظهرت برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأمريكية مستويات متفاوتة من الخبرات التدريسية التي من الممكن أن يكتسبها الطلاب المعلمون حتى أصبحت الجزء الرئيس في برنامج الإعداد منطلقين من مبدأ التعلم من خلال التدريس learn by teaching والنموذج الثلاثي لتحقيقها: الطالب المعلم، المشرف الجامعي للبرنامج والمعلم المتعاون، حيث يعتبر تأثير المعلم المتعاون أكبر من أي عنصر آخر في هذا النموذج من ناحية وبرنامج الإعداد من ناحية أخرى، حتى إن بعض برامج الإعداد تحدد مسبقاً مواعيد وجدول زيارة للمشرف على التدريب الميداني بما لا يستدعي ضرورة قيامه بالزيارة أسبوعياً. ولعل هذا يلقي بمسؤولية كبيرة على عاتق المعلم المتعاون بحيث ينبغي اختياره بصورة دقيقة جداً وبمواصفات تحقق العائد من إشراكه في مهمة إكساب الطالب المعلم للخبرات التدريسية اللازمة لنجاحه مهنيّاً. ومن هذه الخصائص: أن يكون مهنيّاً متمتعاً بمهارة تطبيقه للاستراتيجيات الفاعلة في المواقف التدريسية، بالإضافة إلى ما يتمتع به من مهارات في تعليم الطالب المعلم أسلوب دمج الإطار النظري لبرنامج الإعداد مع الخبرة الميدانية، وهذا ما عبر عنه باندورا (١٩٧٧) بفاعلية المدرس الذاتية teacher self - efficacy وقصد به إدراك المعلم لفاعليته التدريسية، التي تتأثر كثيراً بجملة الخبرات التدريسية الناجحة والإيجابية التي اكتسبها المعلم من خلال برنامج الإعداد والسنة الأولى لممارسته المهنة.

وأثبتت الدراسات أنه كلما كان برنامج الإعداد جيداً للطلاب المعلمين بالجامعة زاد إحساسهم بالثقة في أنفسهم وكانت فاعليتهم التدريسية مرتفعة ويعكس ذلك خطتهم في الاستمرار في أداء المهنة أو العزوف عنها. وبالرغم من تأثر المعلمين في سنتهم الأولى بعدد كبير من العوامل أهمها المعلم نفسه، لما يتصفون به من الحماس الزائد، والحيوية، والابتكار، والإيجابية، الأمر الذي لا بد معه من نقل هذه الأحاسيس داخل برنامج الإعداد نفسه حتى نحافظ على

الدافعية المرتفعة لدى هؤلاء المعلمين ليس في السنة الأولى فقط ولكن طوال مهنتهم (Ackerman, 2004: 54).

وأوضحت (Arant, 2001: 14) أنه في نهاية السبعينات من القرن الماضي، ظهرت توصية لدى الباحثين في مجال إعداد المعلمين تطالب ضرورة تضمين هذه البرامج تدريب المتحقيين بها على أسلوب التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول العادية.

ويؤكد (Hoover and Cessna, 1984) على حاجة برامج إعداد المعلمين لتضمينها مقررات حول المعارف الشاملة والدقيقة لذوي الاحتياجات الخاصة والمهارات اللازمة للنجاح في التعامل معهم، بالإضافة إلى ضرورة تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وتعتبر أحد مفاتيح النجاح المهنية المستقبلية. ويتأثر تكوين الاتجاهات الإيجابية بعدد من العوامل مثل: عدد المقررات التي يدرسها هؤلاء الطلاب وارتباطها بذوي الاحتياجات الخاصة، عدد سنوات العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى عدد الفصول الناجحة التي تم إنجازها. وتقول أيضاً (١٩٨٤: ١١) أن تضمين برنامج الإعداد لمقررات عن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يساهم في تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب المعلمين إلا إذا كان متبوعاً بتدريب ميداني جيد لهؤلاء الطلاب المعلمين. ودرست (Arant, 2001) تأثير التدريب الميداني وطول فترته على تكوين الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ووجدت أن الاتجاه يتنامى ويزداد مع الاستمرار في ممارستهم لهذا التدريب الميداني. وثمة عامل آخر قد يؤثر في تكوين الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة هو الخبرة الناجمة عن التعامل مع هذه الفئة من الطلاب (Arant, 2001: 13).

وعن إعداد المعلمين ببرامج التربية الخاصة تقول (Arant, 2001: 14) أنه كلما ازداد معدل التدريب الميداني لهؤلاء الطلاب توقعنا نجاحاً في ممارسة المهنة؛ حيث إن المعلمين الذين تخرجوا من برامج إعداد فقيرة معرفياً ومهارياً

أوضحوا أنهم يعانون في ممارستهم للمهنة بعد تخرجهم لفقدانهم الثقة في أنفسهم نتيجة لضعف الإعداد.

وأوضح (Wolf, 2013: 7) أن معلمي التربية الخاصة المعتمدين من خلال برامج الجودة يؤثرون بشكل كبير على تحصيل الطلاب في كل من الرياضيات والقراءة بالمقارنة بهؤلاء الطلاب الذين يتلقون تعليمهم على أيدي معلمين غير معتمدين؛ خلاف ما اعتقده (Holdheide, Goe, Croft & Reschly, 2010) من عدم وجود علاقة مباشرة بين إعداد هؤلاء المعلمين وتدريبهم ميدانياً.

ويذكر (Sanders & Rivers, 1996) أن خبرة المعلم في مجال التربية الخاصة تصل لذروتها بعد ٣ سنوات من تخرجه من البرنامج، وعندها يمكن القول أنه أصبح كفاءً في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007) أشاروا إلى خبرة هؤلاء المعلمين في تأثيرها على تحصيل طلابهم تستقر بعد عامين من تخرجهم.

وتأثرت المفاهيم الأساسية في التربية الخاصة بهذا التطور السريع والملاحظ الذي غير كثيراً في مقاصد وأهداف وفتيات التربية الخاصة؛ الأمر الذي أصبح لازماً معه أن تتغير برامج إعداد المعلمين والأخصائيين بما يتناسب وهذا التغيير (Brownell, Sindelar & Kiely, 2010; Taskin-Can, 2011) بالإضافة إلى ما وضعه قانون No child left behind عام ٢٠٠١ من معايير قياسية للمعلمين الذين يعملون في برامج ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولم يعد تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة مسؤولية المعلمين المعدين ببرامج التربية الخاصة فقط ولكنها امتدت لتشمل المعلمين المعدين ببرامج العاديين أيضاً (Gentry, 2011; Ashby, 2012; Busb, 2012; Ingram, Bowron, Oliver, & Lyons, 2012). فلأن لم تنجح برامج الإعداد لمعلم التربية الخاصة في أن تجعل خريجها على القدر المناسب في تلبية الاحتياجات السلوكية والأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة من طلابهم. لذلك، فإن على المعلمين الذين يرغبون النجاح في مهنتهم مواصلة التدريب النظري والعملية من خلال

برامج الدعم الفني حتى يصبح لديهم الرخصة الأساسية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتذكر (Ashby, 2012) أن البرامج ثنائية الإعداد هي الحل الافتراضي لمشكلة إعداد المعلمين في مجالات التربية الخاصة، حيث يتم إعداد المعلمين في برامج تؤهلهم للتعامل مع أنواع مختلفة من الطلاب في برامج الدمج. وقد اتضحت الحاجة لذلك من خلال التعاون الذي يحدث بين معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة في المراحل الأولى من خبرات معلم التربية الخاصة التي تجعل من هذه الشراكة بينهما جسراً لنقل المعارف والخبرات للمربين الجدد (Brownell, Sindelar & Kiely, 2010). إن برامج الإعداد التكاملية للمعلمين سوف ترتقي بالفرص المتكافئة بالمدارس لتقديم خدمة تعليمية متميزة لكل طالب فيها سواء كان عادياً أو من ذوي الاحتياجات الخاصة (Ashby, 2012).

وأوضح (Brownell, Sindelar & Kiely, 2010) أن السنوات العشر الأخيرة بالولايات المتحدة الأمريكية شهدت نشاطاً ملحوظاً بجميع ولاياتها لتطوير برامج إعداد معلم التربية الخاصة للتدريس بنجاح لأنواع مختلفة من الطلاب في آن واحد. فعلى سبيل المثال في ولاية بنسلفانيا وابتداء من يناير ٢٠١٣ يتلقى الدارس ببرنامج تدريس المراحل المبكرة Early Childhood Education الحالي ٢٧٠ ساعة كمقررات في التربية الخاصة بالإضافة إلى ثلاثة مقررات معتمدة في إعداد اللغة الإنجليزية مما أتاح للمعلمين المبتدئين المعارف والمهارات الأساسية التي تمكنهم من التعامل بإيجابية مع طلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويقول (Hussain, 2009: 2) أنه لا بد من إعداد معلمي التربية الخاصة ليصبحوا قادرين على تحقيق طموحات طلابهم ويتحملوا مسؤولياتهم في تقديم الدعم المناسب لهذه الفئة من الطلاب. كما يشير أنه حتى قيامه بدراسته، لم تتم مراجعة فعالية برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية رغم مرور ٢٢ عاماً على إنشاء هذا التخصص في جامعة الملك سعود بالرياض الذي

كان الهدف الرئيس وراء إنشائه هو إعداد وتدريب المعلمين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة التي وصلت إلى ٥-١٠٪ بالمملكة العربية السعودية.

خلفية مشكلة البحث

من أحد البرامج الأساسية التي تسعى إلى اعتمادها كلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، برنامج التربية الخاصة لتخريج معلم صعوبات تعلم. ويعمل البرنامج كبقية برامج الجامعة من خلال نظام الساعات المعتمدة لعدد ١٣٣ ساعة موزعة على ٤ سنوات دراسية كل منها يتكون من فصلين دراسيين يطلق عليه المستوى level، يتلقى في المستوى الأخير منه تدريباً ميدانياً متصلاً لمدة ١٦ أسبوعاً بالمدارس التي بها غرف مصادر للتعليم أو أحد المراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وتتنوع مقررات البرنامج بين مواد عامة للثقافة الإسلامية، ومواد متخصصة في التربية الخاصة، وأخرى متقدمة في صعوبات التعلم. وقد تم تخريج الدفعة الأولى من البرنامج في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣/١٤٣٤ هجرية، ولم تتم مراجعة فعالياته منذ إنشائه حتى انبثقت فكرة البحث الحالي من الاهتمام المتزايد بجودة الخريج والوصول بالبرنامج لمرحلة الاعتماد.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١ - هل ساهم برنامج التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في إكساب الطلاب والطالبات الملحقين به المعارف الأساسية نحو ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢ - هل ساهم برنامج التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في إكساب الطلاب والطالبات الملحقين به المهارات الأساسية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم؟
- ٣ - هل تكوّن اتجاه إيجابي لدى الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية نحو البرنامج؟

- ٤ - هل ساهم برنامج التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في إكساب الطلاب والطالبات الملتهقين به اتجاهأ إيجابياً نحو ذوي صعوبات التعلم؟
- ٥ - هل ساهم برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في رفع فاعلية التدريس لذوي صعوبات التعلم للطلاب والطالبات الملتهقين به؟

تحديد المصطلحات

- ١ - برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران: هو البرنامج المعتمد للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم
- ٢ - المعارف الأساسية لبرنامج التربية الخاصة: جملة المعارف والمعلومات الأساسية التي ترتبط بكل ما يتعلق بذوي صعوبات التعلم سواء من الناحية الشخصية كخصائصهم وانفعالاتهم ومشكلاتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين، أو من الناحية المهنية كالتشخيص وإعداد الخطة الفردية. ويتم قياسه إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة من تطبيق مقياس المعارف الأساسية لبرنامج التربية الخاصة إعداد الباحث.
- ٣ - المهارات الأساسية لبرنامج التربية الخاصة: هي جملة المهارات اللازم اكتسابها للنجاح في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
- ٤ - الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة: هي جملة ما تكون من أفكار معرفية وعقيدة داخلية ومشاعر وجدانية لدى الطلاب والطالبات الملتهقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران تجاه برنامج التربية الخاصة. ويتم قياسه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة من خلال استجاباته على مقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة إعداد الباحث.

- ٥ - الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم: هي جملة الأفكار والاعتقادات والمشاعر التي تكونت لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران تجاه ذوي صعوبات التعلم. ويتم قياسه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة من خلال استجاباته على مقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحث.
- ٦ - فاعلية التدريس للطلاب المعلم: هو درجة إحساس الطالب/الطالبة الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران أنهم ناجحون في إدارة المواقف المهنية المرتبطة بالتعامل مع ذوي صعوبات التعلم نتيجة التحاقهم بهذا البرنامج ويتم قياسه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة من خلال استجاباته على مقياس فاعلية التدريس لذوي صعوبات التعلم إعداد الباحث.

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - التعرف على حالة الرضا لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران عن المعارف الأساسية التي تم اكتسابها من البرنامج.
- ٢ - التعرف على حالة الرضا لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران عن المهارات الأساسية التي تم اكتسابها من البرنامج.
- ٣ - التعرف على حالة الرضا لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران عن البرنامج.
- ٤ - التعرف على الاتجاه الذي تكون لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران نحو ذوي صعوبات التعلم.

٥ - التعرف على حالة الرضا لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران عن فاعلية التدريس لديهم التي تم اكتسابها من البرنامج.

أهمية البحث

الأهمية النظرية للبحث: تنطلق الأهمية النظرية للبحث من أهدافه التي تتمثل في محاولة التعرف على مدى رضا الطلاب والطالبات عن اكتساب المعارف والمهارات الأساسية من خلال برنامج التربية الخاصة الذي التحقوا به بكلية التربية جامعة نجران وساهم في إعدادهم للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم خلال فترة التدريب الميداني. كما يكتسب البحث الحالي أهميته النظرية أيضاً من خلال التعرف على الاتجاهات التي تكونت لدى هؤلاء الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران نحو ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى اتجاهاتهم نحو البرنامج. ويحاول البحث نظرياً أن يتعرف من مدى إدراك هؤلاء الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لفاعليتهم التدريسية التي هي ثمرة دراستهم للبرنامج.

الأهمية التطبيقية للبحث: تنطلق الأهمية التطبيقية للبحث الحالي من التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية في برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران من حيث إدراك الطلاب والطالبات الملتحقين به لأهمية المعارف والمهارات التي اكتسبوها، بالإضافة إلى التعرف على تأثير البرنامج في تكوين اتجاهات إيجابية أم سلبية نحو ذوي صعوبات التعلم. وتبرز الأهمية التطبيقية أيضاً للبحث الحالي من معرفة اتجاهات هؤلاء الطلاب والطالبات نحو البرنامج وهل هم راضون أم غير راضين عنه، وهل ساهم البرنامج في رفع فاعليتهم التدريسية أم لا، كما يساهم في بناء برامج توعوية ودورات إرشادية لتكوين مناخ إيجابي تتم فيه العملية التربوية؛ قائمة على الرضا والتقبل.

الدراسات السابقة

سوف نقتصر في عرض الدراسات السابقة على الدراسات التي لها ارتباط مباشر ببرامج إعداد المعلم في السنوات الأخيرة، فقد هدفت دراسة (Arant, 2001) إلى التعرف على إدراكات المعلمين لإعدادهم ببرامج إعداد المعلمين لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج الدمج بالمدارس العادية. وتكونت العينة من ٥٢ من الطلاب المعلمين في برنامج إعداد المعلمين بجامعة تيسسي بالإضافة إلى ٧٢ آخرين من برنامج إعداد المعلمين بجامعة كنتاكي. وتم التعرف على إدراكات هؤلاء الطلاب المعلمين فيما تم تقديمه لهم من معارف ومهارات واتجاهات للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم فيما قبل تخرجهم من هذه البرامج. وتم أيضاً التعرف على الفروق في هذه الأبعاد بين الطلاب الذين تلقوا تدريباً ميدانياً والذين لم يتلقوا هذا التدريب الميداني في برنامج الإعداد. وأشارت النتائج إلى فروق جوهرية في المتغيرات التي تم قياسها إلا أنها لم تظهر فروقاً جوهرية بين الذين تلقوا التدريب الميداني والذين لم يتلقوا هذا التدريب الميداني.

وفي دراسة (Abdul-Jabbar, 2003) على المجتمع السعودي هدف إلى معرفة إن كان السن والخبرات التدريسية والدرجة العلمية والتخصص يؤثران على إدراكات المفحوصين أن التدريب أمر ضروري لإعداد معلم التربية الخاصة. وتم تقديم استبيان للمفحوصين للتعرف على أكثر البرامج التدريبية إفادة في إعداد معلم التربية الخاصة من البرامج التالية: البرنامج التدريبي العام الذي يهتم بشؤون وحقوق وتشريعات ذوي الاحتياجات الخاصة، برنامج التدريب التدريسي الذي يهتم بالتخطيط للدروس واستراتيجيات تدريسها، والبرنامج التدريبي الخاص بالقياس والتقييم، برامج التدريب على خطط التعليم الفردية. واشتملت الدراسة عينة قوامها ٧٨٣ معلماً من أنحاء المملكة العربية السعودية؛ حيث أوضحت النتائج أن المعلمين يتفقون على أهمية البرامج الأربعة في إعدادهم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقامت (Narkon, 2007) في دراستها بتتبع خمسة من الخريجين ببرامج الإعداد المزدوجة للمعلمين التي تجمع بين الإعداد العام للطلاب العاديين والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تخرجوا من البرنامج عام ٢٠٠٥ وتمت ملاحظتهم ابتداء من الفصل الدراسي الثاني لبرنامجهم المكون من عامين جامعيين. وهدفت الدراسة لمعرفة اعتقادات هؤلاء المعلمين حول كيفية تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم، وهل توجد فروق في هذه الاعتقادات متعلقة بالتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. وأشارت النتائج أن اعتقادات هؤلاء الطلاب المعلمين تغيرت في تدريسهم للقراءة بتغير المجموعات التي يدرسون لها من عاديين إلى ذوي احتياجات خاصة حيث ساد لديهم الاعتقاد بأن ذوي الاحتياجات الخاصة يطفئون حماس وجاهزية المعلم للتدريس. كما أنهم تأثروا كثيراً بالأفكار التي درسوها بالبرنامج نظرياً وليس تدريبياً أو تطبيقاً.

وهدفت الدراسة التي قام بها (Hussain, 2009) إلى تقييم الطلاب الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة لإعدادهم كمعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من ١٦٠ معلماً للتربية الخاصة. تم جمع البيانات منهم بالاستبيانات التي تكونت من خمسة أبعاد: المقررات الدراسية، جودة التدريب الميداني، التطبيقات العملية في الصف الدراسي، مهارات أعضاء هيئة التدريس، والخبرات الشخصية الفعلية. وأوضحت النتائج أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة وهم معلمو صعوبات التعلم وافقوا على فعالية البرنامج، إلا أنهم أوضحوا قصوراً ملحوظاً في المقررات الدراسية للبرنامج من ناحية ومهارات أعضاء هيئة التدريس القائمين على التدريس بالبرنامج من ناحية أخرى.

وقامت (Nutter, 2011) بدراسة لعينة من ٨٨ معلماً تخرجوا من ثلاث برامج مختلفة بولاية أوكلاهوما. وأوضحت النتائج ارتباطاً إيجابياً بين المعارف والمهارات والاتجاهات نحو الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وأوصت الدراسة بإجراء الدراسة على نوعية أخرى من المعلمين من برامج أخرى للتعرف على هذه العلاقة والنظر في أفضل التصورات التي يمكن أن يتم من خلالها

تخريج معلم عادي على درجة عالية من الكفاءة لتدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفَت الدراسة التي قامت بها (Northington, 2012) للتعرف على أي حد تعد برامج إعداد المعلمين ناجحة في إعداد الطلاب المعلمين للعمل بكفاءة مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية من خلال ما تقدم من مقررات في برنامج الإعداد. وقامت الدراسة بمقابلة شخصية لعدد ١٠ جامعات تقدم كل منها برنامجاً لإعداد معلم التربية الخاصة معتمداً من هيئة الاعتماد NCATE في إحدى الولايات بأمريكا حيث شارك في الدراسة خمسة من المسؤولين عن هذه البرامج بهذه الجامعات. وأوضحت نتائج التحليل النوعي أنها بحاجة ماسة لإضافة برنامج محوري واحد على الأقل ببرامجها يناقش بعمق ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفَت (Leavitt, 2012) إلى التعرف على مدى امتلاك المعلمين للثقة في عملية تقويم الطلاب خلال ممارساتهم المهنية ومدى تمكنهم من مهارات التقويم وكيفية الاستفادة من التقويم في علاج جوانب القصور لدى الطلاب. واستخدمت الدراسة عينة من ٥٢ طالباً في مرحلة الإعداد بإحدى الكليات الجامعية الخاصة بمدينة أيووا؛ حيث تم قياس درجة رضاهم عن الجوانب المعرفية للقياس والتقويم التي تم دراستها بالمرحلة الجامعية التي أوضحت استجاباتهم أنهم مقتنعون إلى حد ما بها.

ومن البحوث السابقة، افترضت (Green, 2012) أن العلاقة بين فاعلية التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب إيجابية، لذا كان الهدف الذي سعت إليه الدراسة معرفة العلاقة بين جودة البرامج التي تخرج منها هؤلاء المعلمين وفعاليتهم في إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب وأساليب التدريس إلا أن النتائج لم تصل لهذه العلاقة، كما أشارت إلى عدم وجود علاقة إيجابية أيضاً بين هذه الفاعلية وسنوات الخبرة.

وانطلقت دراسة (Wiens, 2013) من حقيقة مؤداها أن المعلم يعتبر العامل الأكثر أهمية في بيئة الصف المسؤولة عن تحصيل الطلاب، ومن ثم يعتبر المعلم

المسؤول الأول عن نجاح طلابه. وتؤهل برامج إعداد المعلمين طلابها للعمل كمعلمين بالمراحل الأولى حتى الثانوي من التعليم الإلزامي. وبالرغم من أن الدراسات السابقة قد أوضحت أن إعداد المعلم يلعب دوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية إلا أنها لم توضح الأسلوب الأمثل لهذا الإعداد. واستنتجت من تأملها لبرامج إعداد المعلمين أن بينها درجة من التشابه حتى يمكن القول أن أي برنامج لا يتبنى اتجاهاً خاصاً به. وهدفت الدراسة الحالية إلى الجهود المتحققة من أحد برامج إعداد المعلمين لتحديد قدرات الطلاب المعلمين للتفاعل الفعال في صورة فيديوهات تعليمية بأحد فصول اللغة. وأوضحت النتائج أن قدرة الطلاب المعلمين في التفاعل مع طلابهم يمكن التنبؤ به من خلال الأداء التدريسي الملاحظ.

فروض البحث

- ١ - يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالرضا عن المعارف الأساسية التي اكتسبوها من البرنامج ذوي صعوبات التعلم.
- ٢ - يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالرضا عن المهارات الأساسية التي اكتسبوها من البرنامج للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
- ٣ - يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالاتجاه الإيجابي نحو البرنامج.
- ٤ - يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالاتجاه الإيجابي لذوي صعوبات التعلم نتيجة لبرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.
- ٥ - يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بأن فاعليتهم التدريسية لذوي صعوبات التعلم إيجابية نتيجة للبرنامج.

عينة البحث

تكونت عينة البحث الحالي من جملة الطلاب (ن=٢٧) والطالبات (ن=٣٠) المسجلين بالمستوى الثامن من برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ والمتحقيين بالتدريب الميداني بمدارس مدينة نجران. وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة ٢١,٨ سنة، بينما بلغ متوسط المعدل التراكمي ٤,١٤.

أدوات البحث:

قام الباحث بتصميم أدوات البحث التي تكونت من:

١ - مقياس المعارف التي تم اكتسابها من برنامج التربية الخاصة كما يدركها طلاب البرنامج: للتحقق من الهدف الأول للبحث الحالي، تم تصميم مقياس المعارف الأساسية التي تم اكتسابها من برنامج التربية الخاصة من خلال خبرات الباحث الحالي ومن خلال تدريسه لبعض المقررات في البرنامج بالإضافة لاطلاعه على نماذج الاختبارات الشهرية والنصفية التي طبقها أعضاء هيئة التدريس على الطلاب خلال البرنامج. ويتكون المقياس من ٦٠ عبارة تمثل كل منها معلومة مستقلة صيغت في جزئين: الأول في صورة مواقف سلوكية لطالب افتراضي يعاني من صعوبات التعلم، والآخر في صيغة الصواب والخطأ. والمقياس ليس اختباراً تحصيلياً ولكنه أقرب إلى أداة للتعرف عن مدى إلمام الطالب بالمعلومات الأساسية حول ذوي صعوبات التعلم من حيث المفهوم والخصائص السلوكية التي تميزهم عن الإعاقات الأخرى كالتوحيدين وبطيئي التعلم والمضطربين سلوكياً وكيفية التشخيص. ويتم تصحيح المقياس في جزئه الأول بحساب الاختيارات الصحيحة التي تدل على انطباق المعلومة الأساسية على حالة الطالب ذي صعوبات التعلم، أما في الجزء الثاني فيتم حساب عدد الإجابات التي أجاب عليها إجابة صحيحة، ومن ثم تتراوح درجات المعارف الأساسية بين أقل درجة وهي صفر إلى أقصى درجة وهي ٦٠. وقام الباحث الحالي بعرضه على أعضاء هيئة التدريس الذين تم اقتباس الأسئلة من اختباراتهم حيث أبدوا موافقة عليه في صورته الحالية.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بجزئيتيه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون. وتشير النتائج أن معاملات ثبات المقياس للجزء الأول كانت ٠,٨٥٤ ، ٠,٧٨٠ باستخدام ألفا كرونباخ وسبيرمان براون على الترتيب، وكانت للجزء الثاني ٠,٦٣٠ ، ٠,٥٠٨ وللمقياس ككل على الترتيب ٠,٧٩٥ ، ٠,٦٥٣. ويتضح أن قيم معامل الثبات مرتفعة ومناسبة لاستخدام المقياس في تحديد المفاهيم الأساسية المكتسبة من برنامج التربية الخاصة جامعة نجران لذوي صعوبات التعلم.

صدق المقياس: تم التعرف على صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: حيث إن جميع عبارات المقياس تتحدث عن معلومات أساسية ينبغي الإلمام بها حول طالب صعوبات التعلم تم اقتباسها والاعتماد عليها من اختبارات فصلية ونصفية قام بتطبيقها أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بالتدريس في برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.

صدق المحكمين: حيث تم عرضه على أعضاء هيئة التدريس الذين تم اقتباس الأسئلة من اختباراتهم للتعرف عن مدى مناسبة الصياغة وملاءمتها للتعرف على المعلومات الأساسية التي ينبغي أن يلم بها الطالب الملتحق ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على العبارات في صورتها الحالية.

الصدق الذاتي: وهو يمثل السقف الذي يمكن أن يصل إليه معامل الصدق من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ويصل الصدق الذاتي لمقياس المعارف الأساسية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات سبيرمان براون للجزء الأول على الترتيب: ٠,٩٢ ، ٠,٨٨ ، وللجزء الثاني: ٠,٧٩ ، ٠,٧٢ ، على الترتيب، وللمقياس ككل: ٠,٨٩ ، ٠,٨١ ، وهي قيم توضح ارتفاع السقف الذي يمكن أن يصل إليه المقياس في قياس المفاهيم الأساسية المكتسبة من برنامج التربية الخاصة جامعة نجران لذوي صعوبات التعلم.

الصدق الداخلي: وهو المعروف بالتناسق الداخلي حيث يتم فيه حساب معامل

الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها أو الدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول رقم (١) بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس المعارف الأساسية المكتسبة من برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.

الجدول رقم (١)

بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس المعارف الأساسية المكتسبة من برنامج التربية الخاصة لدى الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران (ن = ٥٨)

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
,٣٤	٤٦	,٣٣	٣١	,٤٢	١٦	,٣٩	١
,٣٢	٤٧	,٣٣	٣٢	,٣٠	١٧	,١٨	٢
,٣٣	٤٨	,٤١	٣٣	,٢٥	١٨	,٣٤	٣
,٤٤	٤٩	,٣٤	٣٤	,٢٤	١٩	,٢٧	٤
,٣٣	٥٠	,٣٦	٣٥	,٤٤	٢٠	,٣١	٥
,٣٢	٥١	,٣٣	٣٦	,٣١	٢١	,٤٤	٦
,٣١	٥٢	,٢٦	٣٧	,٢٦	٢٢	,٥٥	٧
,٣٣	٥٣	,٣١	٣٨	,٤٤	٢٣	,٢٦	٨
,٣٥	٥٤	,٣٣	٣٩	,٢٥	٢٤	,٤٠	٩
,٥٩	٥٥	,٨٨	٤٠	,٣٤	٢٥	,٢٧	١٠
,٤٣	٥٦	,٤٩	٤١	,٣٤	٢٦	,٤٧	١١
,٤٠	٥٧	,٣٧	٤٢	,٤٤	٢٧	,٤٦	١٢
,٤٣	٥٨	,٤٥	٤٣	,٤٣	٢٨	,٥١	١٣
,٤٧	٥٩	,٣١	٤٤	,٤٩	٢٩	,٥٣	١٤
,٣٤	٦٠	,٣٤	٤٥	,٢٥	٣٠	,٢٧	١٥

ويتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على العبارات والدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة ومحقة للدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥؛ مما يستتج منه أنها صالحة لقياس المعارف الأساسية لدى الطلاب والطالبات ببرنامج التربية الخاصة عن ذوي صعوبات التعلم.

٢ - مقياس المهارات الأساسية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم: وللتحقق من الهدف الثاني من أهداف البحث الحالي، تم تصميم مقياس المهارات الأساسية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم الذي تم اكتسابه من خلال الالتحاق ببرنامج التربية الخاصة على مدى ثمانية فصول دراسية. ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة تدور حول المهارات الأساسية في تصميم الخطط الفردية والتعرف على الحالات وكيفية التدريس لها وكيفية تقويمها وكتابة تقرير عنها، وتعلمها الطالب من خلال برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران. ويتم الإجابة على عبارات مقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة باستخدام طريقة ليكرت رباعية الأبعاد التي تبدأ بالموافقة التامة (٤ درجات) وتنتهي بعدم الموافقة التامة (درجة واحدة)، ومن ثم تتراوح درجات الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة من أقل درجة وهي ٣٠ لتمثل أقل موافقة لدى الطالب لتحقيق هذه المهارات من برنامج التربية الخاصة، إلى أقصى درجة وهي ١٢٠.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. وتشير النتائج أن معاملات ثبات المقياس كانت ٠,٩٤٩، ٠,٨٤٣ باستخدام ألفا كرونباخ وسيبرمان براون على الترتيب ٦٥٣، ويتضح ارتفاع قيم معامل الثبات لمقياس المهارات الأساسية اللازم اكتسابها من برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.

صدق المقياس: تم التعرف على صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: حيث إن جميع عبارات المقياس تتحدث عما تكون لدى الطالب الذي يدرس ببرنامج التربية الخاصة جامعة نجران من مهارات أساسية في تصميم الخطط الفردية والتعرف على الحالات وكيفية التدريس لها وكيفية تقويمها وكتابة تقرير عنها ومعلومات واعتقاد ونزوع نحو الاستمرار والتواصل والاستمرار بالبرنامج.

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالقسم للتعرف عن مدى مناسبة الصياغة وملاءمتها للتعرف على

المهارات الأساسية التي على الطالب المعلم أن يكتسبها من خلال التحاقه ودراسته ببرنامج التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على العبارات في صورتها الحالية.

الصدق الذاتي: ويصل الصدق الذاتي لمقياس المهارات الأساسية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات سبيرمان براون هي على الترتيب: ٠,٩٧، ٠,٩١.

الصدق الداخلي: يوضح الجدول رقم (٢) بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الأساسية لدى الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لذوي صعوبات التعلم.

الجدول رقم (٢)

بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الأساسية لدى الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لذوي صعوبات التعلم (ن = ٥٧)

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٥	١١	٠,٧٠٩	٢١	٠,٦٤١
٢	٠,٥٧٨	١٢	٠,٤٧١	٢٢	٠,٦٦٨
٣	٠,٥٢٨	١٣	٠,٦٤٠	٢٣	٠,٦٨٠
٤	٠,٤٤٥	١٤	٠,٥٨١	٢٤	٠,٦٨٢
٥	٠,٦٦٩	١٥	٠,٤٦٥	٢٥	٠,٦٧٠
٦	٠,٨١٦	١٦	٠,٦٨٣	٢٦	٠,٦٧٤
٧	٠,٧٧٩	١٧	٠,٥٦٧	٢٧	٠,٦٧٣
٨	٠,٧٣٥	١٨	٠,٧٧٤	٢٨	٠,٦٥٣
٩	٠,٥٥٧	١٩	٠,٧٠٤	٢٩	٠,٥١٨
١٠	٠,٦٩٦	٢٠	٠,٦٥٣	٣٠	٠,٦١٧

ويتضح من الجدول رقم (٢) وصول قيم معاملات الارتباط لمستوى

الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يطمئن لاستخدامها في قياس المهارات الأساسية اللازمة لطلاب التربية الخاصة الملتحقين به بكلية التربية جامعة نجران للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

٣ - مقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة: وللتحقق من الهدف الثالث من أهداف البحث الحالي، تم تصميم مقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة الذي تم اكتسابه من خلال الالتحاق ببرنامج التربية الخاصة على مدى ثمانية فصول دراسية. ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة تدور حول الانطباع الذي تركه البرنامج في نفس الطالب الملتحق به بما أدى إلى استمراريته والتواصل فيه. ويتم الإجابة على عبارات مقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة باستخدام طريقة ليكرت رباعية الأبعاد التي تبدأ بالموافقة التامة (٤ درجات) وتنتهي بعدم الموافقة التامة (درجة واحدة)، ومن ثم تتراوح درجات الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة من أقل درجة وهي ٣٠ لتمثل أقل اتجاه ممكن أن يكون لدى الطالب الملتحق نحو برنامج التربية الخاصة، إلى أقصى درجة وهي ١٢٠.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. وكانت النتائج ٠,٨٨٦، ٠,٨٠٧ على الترتيب وتوضح ارتفاع قيم معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.

صدق المقياس: تم التعرف على صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: حيث إن جميع عبارات المقياس تتحدث عما تكون لدى الطالب الذي يدرس ببرنامج التربية الخاصة جامعة نجران من معلومات واعتقاد ونزوع نحو الاستمرار والتواصل والاستمرار بالبرنامج.

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالقسم للتعرف عن مدى مناسبة الصياغة وملاءمتها للتعرف على

اتجاهات الطلاب الدارسين بالبرنامج نحو هذا البرنامج، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على العبارات في صورتها الحالية.

الصدق الذاتي: ويصل الصدق الذاتي لمقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وبمعامل سييرمان براون ٠,٩٤، ٠,٩٠ على الترتيب.

الصدق الداخلي: ويوضح الجدول رقم (٣) بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.

الجدول رقم (٣)

بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران (ن = ٥٧)

الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة
٠,٥٢٣	٢١	٠,٣٣٤	١١	٠,٤٧٥	١
٠,٥١٢	٢٢	٠,٣٨٨	١٢	٠,٥٨٨	٢
٠,٥٧٨	٢٣	٠,٤٥٦	١٣	٠,٣٥١	٣
٠,٥٧١	٢٤	٠,٥٣٥	١٤	٠,٥٣٤	٤
٠,٦٥٢	٢٥	٠,٦١٢	١٥	٠,٥٨٢	٥
٠,٦١٦	٢٦	٠,٥٤٦	١٦	٠,٥٣١	٦
٠,٦٤٥	٢٧	٠,٤٧٦	١٧	٠,٥٥٩	٧
٠,٦٣٢	٢٨	٠,٤٨٥	١٨	٠,٢٩٢	٨
٠,٤٩٦	٢٩	٠,٢٦٢	١٩	٠,٢٩٢	٩
٠,٤١٤	٣٠	٠,٤٧٣	٢٠	٠,٢٤٤	١٠

ويتضح من الجدول رقم (٣) ارتفاع قيم معاملات الارتباط ووصولها إلى الدلالة الإحصائية مما يطمئن لاستخدامها في قياس الاتجاه نحو برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران.

٤ - مقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم: وللتحقق من الهدف الرابع

من أهداف البحث الحالي، تم تصميم مقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم الذي تشكّل لدى الطلاب من خلال الالتحاق ببرنامج التربية الخاصة على مدى ثمانية فصول دراسية. ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة تدور حول الانطباع الذي تركه البرنامج في نفس الطالب الملتحق به نحو ذوي صعوبات التعلم. ويتم الإجابة على عبارات مقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم باستخدام طريقة ليكرت رباعية الأبعاد التي تبدأ بالموافقة التامة (٤ درجات) وتنتهي بعدم الموافقة التامة (درجة واحدة)، ومن ثم تتراوح درجات الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم من أقل درجة وهي ٣٠ لتمثل أقل اتجاه ممكن أن يتكون لدى الطالب الملتحق بالبرنامج نحو ذوي صعوبات التعلم، إلى أقصى درجة وهي ١٢٠.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث كانت النتائج على الترتيب: ٠,٩٠٢، ٠,٨٢١ وتوضح ارتفاع قيم معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم.

صدق المقياس: تم التعرف على صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: حيث إن جميع عبارات المقياس تتحدث عما تكون لدى الطالب الذي يدرس ببرنامج التربية الخاصة جامعة نجران من معلومات واعتقاد ونزوع نحو ذوي صعوبات التعلم وهم الفئة التي سوف يتعاملون معها خلال التدريب الميداني من ناحية، وبعد تخرجهم من البرنامج من ناحية أخرى.

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالقسم للتعرف على مدى مناسبة الصياغة وملاءمتها للتعرف على اتجاهات الطلاب الدارسين ببرنامج التربية الخاصة نحو ذوي صعوبات التعلم، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على العبارات في صورتها الحالية.

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ واستخدام معامل ثبات سيبرمان براون وكانت قيمه على الترتيب: ٠,٩٤، ٠,٩١

الصدق الداخلي: ويوضح الجدول رقم (٤) بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه لدى الطلاب المعلمين الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران نحو ذوي صعوبات التعلم.

الجدول رقم (٤)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه لدى الطلاب المعلمين الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران نحو ذوي صعوبات التعلم (ن = ٥٧)

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
٠,٢٧٠	٢١	٠,٦٢٨	١١	٠,٥٥١	١
٠,٧٣٥	٢٢	٠,٧٢٩	١٢	٠,٢٧٢	٢
٠,٦٦٥	٢٣	٠,٦٨٠	١٣	٠,٢٧٥	٣
٠,٦٢٩	٢٤	٠,٦٣٣	١٤	٠,٤٥٦	٤
٠,٧١٧	٢٥	٠,٤٨٤	١٥	٠,٢١٢	٥
٠,٤٥٤	٢٦	٠,٦٦٢	١٦	٠,٢٧١	٦
٠,٥٩٦	٢٧	٠,٥٨٠	١٧	٠,٢١٢	٧
٠,٦٦٤	٢٨	٠,٦٩٢	١٨	٠,٢٧١	٨
٠,٦٩٣	٢٩	٠,٧١٠	١٩	٠,٥٨٩	٩
٠,٢٧٩	٣٠	٠,٥٤١	٢٠	٠,٢٧٦	١٠

ويتضح من الجدول رقم (٤) ارتفاع ووصول قيم معاملات الارتباط ووصولها للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ومن ثم يمكن الاعتماد عليه في قياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم.

٥ - مقياس فاعلية تدريس الطلاب المتبحرين ببرنامج التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم: وللتحقق من الهدف الخامس من أهداف البحث الحالي، تم تصميم مقياس فاعلية تدريس الطلاب المتبحرين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لذوي صعوبات التعلم. ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة تدور حول الانطباع الذي تركه البرنامج في نفس الطالب المتبحر به نحو ذوي صعوبات التعلم. ويتم الإجابة على عبارات مقياس فاعلية تدريس الطلاب

الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم باستخدام طريقة ليكرت رباعية الأبعاد التي تبدأ بالموافقة التامة (٤ درجات) وتنتهي بعدم الموافقة التامة (درجة واحدة)، ومن ثم تكون تتراوح درجات المعارف من أقل درجة وهي ٣٠ وهي تمثل أقل فاعلية مدركة ممكن أن تتكون لدى الطالب الملتحق بالبرنامج، إلى أقصى درجة وهي ١٢٠.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث كانت النتائج على الترتيب ٠,٨٢٤، ٠,٨٦١ وتشير لارتفاع قيم معاملات الثبات لمقياس فاعلية التدريس لدى الطلاب الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران مما يطمئن لاستخدامه.

صدق المقياس: تم التعرف على صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: حيث إن جميع عبارات المقياس تتحدث عما تكون لدى الطالب الذي يدرس ببرنامج التربية الخاصة جامعة نجران من معلومات واعتقاد ونزوع نحو ذوي صعوبات التعلم وهم الفئة التي سوف يتعاملون معها خلال التدريب الميداني من ناحية، وبعد تخرجهم من البرنامج من ناحية أخرى.

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالقسم للتعرف عن مدى مناسبة الصياغة وملاءمتها للتعرف على اتجاهات الطلاب الدارسين ببرنامج التربية الخاصة نحو ذوي صعوبات التعلم، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على العبارات في صورتها الحالية.

الصدق الذاتي: ويصل الصدق الذاتي لمقياس فاعلية التدريس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وباستخدام معامل ثبات سيبرمان براون هي على الترتيب ٠,٩٠، ٠,٩٢.

الصدق الداخلي: ويوضح الجدول رقم (٥) بيان بنتائج الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية التدريس كما يدركها الطلاب المعلمين الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران نحو ذوي صعوبات التعلم.

الجدول رقم (٥)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية التدريس كما يدركها الطلاب المعلمين
الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران نحو ذوي
صعوبات التعلم (ن = ٥٧)

الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة
٠,٣١٠	٢١	٠,٢٥٩	١١	٠,٤٩١	١
٠,٤٦٣	٢٢	٠,٥٦٦	١٢	٠,٥٥٤	٢
٠,٥٢٦	٢٣	٠,٣٧٧	١٣	٠,٤٩٣	٣
٠,٥٨٢	٢٤	٠,٥٨١	١٤	٠,٦٣٨	٤
٠,٥٢٦	٢٥	٠,٢٤٥	١٥	٠,٣٤٨	٥
٠,٤٨٥	٢٦	٠,٣٨٣	١٦	٠,٧٠١	٦
٠,٤٠٥	٢٧	٠,٢٤٤	١٧	٠,٢٧٢	٧
٠,٥٨٧	٢٨	٠,٣٥٠	١٨	٠,٤٨٠	٨
٠,٢٧٨	٢٩	٠,٤٥٤	١٩	٠,٢٧٧	٩
٠,٢٩١	٣٠	٠,٥٥١	٢٠	٠,٥٤٢	١٠

ويبين الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط كلها مرتفعة ووصلت
للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ مما يطمئن لاستخدامها في قياس فاعلية
التدريس.

النتائج وتفسيرها

الفرض الأول ونصه: يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج
التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالرضا عن المعارف الأساسية التي
اكتسبوها من البرنامج ذوي صعوبات التعلم. وتم اختبار صحة هذا الفرض
إحصائياً باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح الجدول رقم (٦)
بيان بنتائج اختبار الفرض إحصائياً.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمعارف الأساسية المكتسبة من برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لكل من الطلاب (ن=٢٧) والطالبات (ن=٣٠)

الطلاب		الطالبات		العينة الكلية	
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
٥٨	٥	٥٦	٧,٣	٥٧	٦,٥

وتشير النتائج بالجدول رقم (٦) إلى ارتفاع قيم المتوسط لدى كل من الطلاب والطالبات حيث كانت الطلاب ٥٨ بانحراف معياري ٥ في حين كانت للطالبات ٥٦ بانحراف معياري ٧,٣ مما يوحي أن التباين داخل مجموعة الطالبات أعلى منه لدى الطلاب في حين كانت قيمته للمجموعة الكلية ٥٧ بانحراف معياري ٦,٥ مما يمكن معه قبول الفرض الأول. ولم لا؛ خاصة وأن نسبة عدد الطلاب بالبرنامج إلى أعضاء هيئة التدريس لاتزال في حدود النسب العالمية بالقدر الذي يتيح المتابعة الأكاديمية لهم بكفاءة عالية، بالإضافة إلى الإمكانيات المتاحة من إنترنت لكل طالب وعضو هيئة تدريس بالإضافة إلى تجهيز الجامعة بنظام التدريس باستخدام برنامج blackboard الذي يتيح فرصة جيدة للتفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

الفرض الثاني ونصه: يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالرضا عن المهارات الأساسية التي اكتسبوها من البرنامج للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم. وتم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للطلاب ٣,٣ بانحراف معياري ٠,٦٥ وللطالبات ٣,٠٢ بانحراف معياري ٠,٥٤ وهي قيم تؤدي إلى الموافقة على أن برنامج التربية الخاصة الملتحقين به قد أكسبهم المهارات الأساسية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم وبالتالي إلى قبول الفرض. ويمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع معدل الطلاب والطالبات التراكمي والتقارير الإيجابية من الميدان التي

تفيد باكتسابهم مهارات التشخيص والقياس وإعداد الخطط التربوية الفردية وتنفيذها بنجاح، كما أنهم يتفاعلون بإيجابية مع كل من المعلم المتعاون والمشرّف الجامعي وطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الفرض الثالث ونصه: يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالاتجاه الإيجابي نحو البرنامج. وتم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للطلاب ٣,٠١ بانحراف معياري ٠,٤٧ وللطالبات ٢,٨١ بانحراف معياري ٠,٤٠ وهي قيم تؤدي إلى الموافقة على أن الاتجاه الذي تكون لدى الطلاب والطالبات الملتحقين به كان إيجابياً مما يشير إلى قبول الفرض. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يتمتع به الطلاب من تفاعلات إيجابية مع أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج الذي يتضح من التقييم الإيجابي مع نهاية الفصل الدراسي لكل مقرر من مقررات البرنامج. كما أن كلية التربية جامعة نجران تستقطب أعلى الطلاب والطالبات درجات من المتقدمين للالتحاق بالبرنامج.

الفرض الرابع ونصه: يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بالاتجاه الإيجابي لذوي صعوبات التعلم نتيجة لبرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران. وتم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للطلاب ٢,٩١ بانحراف معياري ٠,٥٠ وللطالبات ٢,٦٣ بانحراف معياري ٠,٤٣ وهي قيم تؤدي إلى الموافقة على أن الاتجاه الذي تكون لدى الطلاب والطالبات الملتحقين به كان إيجابياً مما يشير لقبول الفرض. ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن رؤية ورسالة برنامج التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم بالإضافة إلى أهدافه وغاياته تؤكد جميعها من خلال الندوات وورش العمل واستهلال المحاضرات ووضع العلامات المائية على أهمية ذوي صعوبات التعلم مما شجع هؤلاء

الملتحقين بالبرنامج من طلاب وطالبات على تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفرض الخامس ونصه: يتصف الطلاب والطالبات الدارسين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران بأن فاعليتهم التدريسية لذوي صعوبات التعلم مرتفعة نتيجة للبرنامج. وتم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للطلاب ٢,٨٣ بانحراف معياري ٠,٤٣ وللطالبات ٢,٧٤ بانحراف معياري ٠,٣٧ وهي قيم تؤدي إلى الموافقة على أن فاعليتهم التدريسية كانت مرتفعة مما يشير لقبول الفرض. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التركيز الكبير الذي يوليه البرنامج للتدريب الميداني ومعالجة الأخطاء أولاً بأول والتعاون بين المشرف الجامعي والمعلم المتعاون مما أسهم بكفاءة في رفع ثقة الطالب والطالبة بقدراتهم التدريسية.

توصيات تربوية

- ١ - المحافظة على حالة الدافعية والإثارة المستمرة بالبرنامج من جانب أعضاء هيئة التدريس والطلاب الملتحقين بالبرنامج لإدراجه على قائمة الاعتماد البرامجي للجامعة وذلك للحفاظ على استمرارية الإيجابيات التي تحققت منه.
- ٢ - إنشاء معمل للتدريس المصغر بكلية لتدريب الطلاب والطالبات على الممارسة المهنية للتدريس لذوي صعوبات التعلم.

Effects of Special Education Programme in Learning Disabilities on Academic Experiences and Skills as Perceived by Students Teachers in Najran University

Prof. Ali M. Shoaib

Faculty of Education - Najran University
K.S.A

Abstract:

This research aims at investigating the satisfaction of the students enrolled in the special education programme in learning disability in the Faculty of Education, Nigran University towards the basic knowledge, skills, and their attitudes towards the programme, attitudes to learning-disabled students and the teaching efficacy acquired from this programme. The study sample was 27 males and 30 females who were in the last semester of the programme performing the internship quality. Results showed that the acquired knowledge, skills, attitudes and teaching efficacy were satisfactory.

المراجع

- 1 - Abdul-Jabbar, A. M. (2003). Training Programs Necessary for Special Education Teachers. **Saudi Association for Educational and Psychological Sciences**, 21, 139-180.
- 2 - Ackerman, E. (2004). Effective teacher preparation programs from the Preservice of first year teachers, A Dissertation submitted to the Ph.D. from the University of Gonzaga.
- 3 - Arant, M. P. (2001). Pre-service teachers perceptions of their preparedness to teach students with learning disabilities in inclusive classrooms, A Dissertation submitted to the Ph.D. from the University of Memphis.
- 4 - Ashby, C. (2012). Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. **Research & Practice for persons with Severe Disabilities**, 37(2), 88-99.
- 5 - Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. **Exceptional Children**, 76(3), 357-377.
- 6 - Bullough, R., & Draper, R. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. **Journal of Teacher Education**, 55(5), 407-420.
- 7 - Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects (Working Paper No. 11). Washington, DC: Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Urban Institute. Retrieved from <http://www.urban.org/publications/1001104.html>
- 8 - Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. **Journal of Teacher Education**, 57(2), 120-138.
- 9 - Darling-Hammond, L. (2010, October). Evaluating teacher effectiveness: How teacher with disabilities. **Journal of Instructional Pedagogies**, 6, 1-12.

- 10 - Darling-Hammond, L. (2012). Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching. Stanford, CA: Stanford Centre for Opportunity Policy in Education. Retrieved from http://edpolicy.stanford.edu_detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ641095&ERICExtSea_doi:10.1177/0022487105283796 Education, 62(4), 367-382. http://www.ndu.edu/inss/docuploaded/Economic%20Security_SHIPLETT_PAPER.pdf
- 11 - Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Editors). (2005). **Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- 12 - Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). Putting computers in their place. **Social Research**, 5357-5376.
- 13 - Gentry, R. (2011). Economies and effectiveness in educating personnel for individuals. <http://www.aabri.com/NC2011Manuscripts/NC11015.pdf>
- 14 - Green, S. (2012). Teacher efficacy of alternative and traditional certified special education teacher. A Dissertation submitted to the Ph.D. from Tift College of Education at Mercer University.
- 15 - Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G. (1998). Teachers, schools, and academic achievement (NBER Working Paper No. 6691). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved from www.nber.org/papers/w6691
- 16 - Hogan, A.S.B. (2011). Pre-service teacher preparedness: Deficiencies and strengths, A Dissertation submitted to the Ph.D. from the Capella University.
- 17 - Holdheide, L. R., Goe, L., Croft, A., & Reschly, D. J. (2010). Challenges in evaluating special education teachers and English Language Learner specialists. Washington, DC: National Comprehensive Centre for Teacher Quality. Retrieved from <http://www.tqsource.org> <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/edfp.2009.4.4.319>
- 18 - Hoover, J.J., & Cessna, K. (1984). Preservice teachers attitudes toward mainstreaming prior to student teaching. **Journal of Teacher Education**. 35(41), 49-51.

- 19 - Hussain, O. A. (2009). Evaluation of preparation program for teacher specializing in learning disabilities in Saudi Arabia, A Dissertation submitted to the Ph.D. from the University of New Mexico.
- 20 - Imig, D., & Imig, S. (2006). What do beginning teachers need to know: An essay. **Journal of Teacher Education**, 57(3), 286-291.
- 21 - Intrator, S. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. **Journal of Teacher Education**, 57(3), 232-239.
- 22 - Kopp, W. (2008). Building the movement to end educational inequity. **Phi DeltaKappan**, 59(10), 734-736. Retrieved from www.eddigest.com.
- 23 - Leavitt, L.H. (2012). Pre-service teachers perceptions of assessment and teacher perception in educational measurement. A Dissertation submitted to the Ph.D. from the University of South Dakota.
- 24 - Murray, F. (2005). September/October). On building a unified system of accreditation in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 56(4), 307-317.
- 25 - Narkon, W.D. (2007). Pre-service teachers beliefs about teaching reading to students with and without learning disabilities. A Dissertation submitted to the Ph.D. from the Graduate Division of the University of Hawaii.
- 26 - National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). Qualitybenchmarks for cultural competence. [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/policy/state/QBCC Tool.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/policy/state/QBCC%20Tool.pdf)
- 27 - National Council for Teacher Accreditation Handbook. NCATE standards. (2002). Retrieved February 9, 2007, from [http://www.ncate.org/documents /unit stnds 2002.pdf](http://www.ncate.org/documents/unit_stnds_2002.pdf)
- 28 - National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010). <http://www.ncate.org/Home/tabid/680/Default.aspx>
- 29 - Northington, S.T. (2012). Teacher education programs development of Preservice teacher for institutions of students with disabilities. A Dissertation submitted to the Ph.D. from Capella University.
- 30 - Nutter, M. E. (2011). teaching students with disabilities: Perception of preparedness among Preservice general education teachers, A Disserta-

- tion submitted to the Ph.D. from The Faculty of the Curry School of Education, Northcentral University.
- 31 - Partee, G. L. (2012). Using multiple evaluation measures to improve teacher effectiveness: State strategies from round 2 of No Child Left Behind Act waivers. Washington, DC: Center for American Progress. Retrieved from www.americanprogress.org
 - 32 - Sanders, W. L., & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers of future student academic achievement. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. Retrieved from [http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders Rivers-TVASS teacher%20effects.pdf](http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders_Rivers-TVASS_teacher%20effects.pdf)
 - 33 - Shiplett, M. H., Russell, W., Khadamien, A., & Gant, L. P. (2010). A well-educated workforce: Vital component of national and economic security (Paper featured at the 2010 Topical Symposium: Security: Neglected Dimensions of Security?). Washington, DC: The Institute for National Strategic Solutions, the National Defence University. **Retrieved Special Education**, 5, 19-25.
 - 34 - Stronge, J. (2007). **Qualities of effective teachers**. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
 - 35 - Taskin-Can, B. (2011). The perceptions of pre-service teachers concerning constructivist perspectives to teaching. **Journal of Baltic Science Education**, 10(4), 219-228.
 - 36 - Taddei, L.M., (2012). Preservice teacher perceptions of their level of preparedness to be culturally responsive educators. A dissertation for Ph.D. Faculty of the School of Human Service Professions, Widener University.
 - 37 - Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. Focus on Exceptional Children, 34, 1-18. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/>
 - 38 - Wiens, P.D. (2013). Are they teaching? Measuring Preservice teachers skills at detecting effective teaching interactions. A Dissertation submitted to the Ph.D. from The Faculty of the Curry School of Education, Virginia University.

- 39 - Woolf, S. (2013). Special education professional standards: which skills are critical to special education teacher effectiveness, Unpublished Ph.D. Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education, Information, and Technology?
- 40 - Zions, L., Shellady, S., & Zions, P. (2006). Teachers perceptions of professional standards: Their importance and ease of implementation. **Preventing School Failure**, 50(3), 5-12.