تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم الإعاقة العقلية بجمهورية مصر العربية فى ضوء معايير الجودة والاعتماد العالمية

◙ إعداد:

أ.د/ زينب محمود شقير..

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة.. كلية التربية.. جامعة طنطا.. عضو لجنة ترقيات علم النفس والصحة النفسية..

◙ مقدمة :

إن قضية إعداد المعلم من أهم القضايا التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية على المستويين المحلى والعالمى ، فاختيار المعلم اختياراً جيداً وإعداده الإعداد المناسب يُعد من العوامل المؤثرة فى تربية النشء ، حيث تتطلب مهنة التدريس فيمن يقوم بها الكثير من الكفايات والقدرات للقيام بالمسئوليات والأدوار المنوط بها ، وتوافر بعض السمات الشخصية والمهنية المتميزة.

وجاء اهتمام دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء بالبحث عن صِيَغ وتوجهات جديدة من أجل إحداث التطوير الشامل فى إعداد برامج إعداد المعلم عامة ومعلم التربية الخاصة بصفة خاصة تحقيقا لأهدافها المرجوة ، خاصة فى ظل التحديات والتحولات المجتمعية والدولية وانعكاسها على برامج إعداد المعلم ممثلة فى التقدم العلمى والتكنولوجى وثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم واقتصاد المعرفة ، بالإضافة إلى التوجه العلمى نحو الأخذ بنظام الاعتماد ومعاييره في تطوير برامج إعداد المعلم.

وكان من الركائز الأساسية لتطوير التعليم توفر معايير تربوية وأنظمة تقويم متكاملة تحدد مواصفات العملية التعليمية بمختلف عناصرها ، وتقدم أدوات تقويم علمية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة حول مستوى جودة العمليات والمخرجات وما يبنى عليها من برامج تؤدي إلى التطوير والتحسين المستمر (ندى الرميح، ١٤٣٢).

ومن المداخل الحديثة للتطوير تطبيق الجودة في الأداء التربوي والتعليمي، حيث تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل وأصبحت ضرورة ملحة، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر (وقران العارفة، ٢٠٠٧).

وأشار ناصر الموسى وآخرون (٢٠٠٨) إلى ضرورة تطوير وتفعيل الضوابط والمعايير المعمول بها في برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت الرميح فى دراستها أنه لا توجد حتى الآن أي معايير مُعلنة للحكم على جودة البرامج المقدمة ومدى مناسبتها لذوي الإعاقة، مع المناداة بضرورة الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في بنية وخدمات النظام التربوي، وتبني نظام الجودة الشاملة في النظام التعليمي.

وفى هذا الصدد أولت جمهورية مصر العربية – وغيرها من الدول العربية – اهتمامًا خاصًّا بالغ الأهمية بإعداد معلم التعليم العام، وتدرج إلى الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة ليقوم بالدور الفعال في ظل نظام الدمج الذي شملته جمهورية مصر العربية بالرعاية ، وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لإعداده ، والعمل على تحسين مستوى جودة إعداد مُعلم التربية الخاصة ورفع كفاءاتها، سعيا وراء تزويد المؤسسات التعليمية بالكوادر البشرية المؤهَّلة ، وَفقَ متطلبات خطط التنمية بمصر ومتغيرات العصر.

◙ مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

إن إصلاح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومعالجة سلبياته يبدأ بإعداد المعلم وتوفير العديد من الكفايات الأكاديمية والشخصية والمهنية في إعداده ، واستيعاب برامج إعداد المعلم لمتطلبات العلم الحديث ومجتمع المعرفة واحتواء المبادئ التربوية القائمة على فنيات وإجراءات يصعب ممارستها دون إعداد جيد (ناصر الموسى ،٢٠٠٨) ، والذي ظهر بوضوح في نتائج العديد من الدراسات في البيئتين المصرية والسعودية فى كل مجالات الإعاقة : عقلي – سمعي – توحد – صعوبات تعلم من القصور فى توفير هذه الكفايات التى تمكن معلم التربية الخاصة من الأداء المهنى الجيد (مجموعة دراسات زينب شقير ٢٠١٩، ٢٠١٨، ٢٠١٧، ٢٠١٦، ٢٠١٥، ٢٠١٤).

ورغم مساعي مصر – وإن كانت حديثة نسبيا – فى إعداد معلم التربية الخاصة ورصد جميع الإمكانات والموارد لتحسين برامج إعداده، فإن الواقع الفعلي يرصد الكثير من القصور فى برامج إعداد معلم التربية الخاصة ، وضعف برامج الإعداد العام والتخصصى ، والتى ظهرت بوضوح عند تنفيذ نظام الدمج الشامل للمعاقين فى مدارس التعليم العام بمصر حديثا ، وضعف التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية ، وضعف إسهام محتوى المقررات التربوية والنفسية فى إعداد المعلم لمهنة التدريس، ونقص المقررات للعديد من الموضوعات المهمة، مثل: إعداد الخطة التربوية الفردية، وتصميم الوسائل التعليمية، ونقص فترة التدريب الميداني، وغير ذلك من شكوى معلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج، وأيضا شكوى طالبات التربية الخاصة أثناء فترة التربية العملية، وقلة التعاون وتبادل الخبرات بين برامج الإعداد المحلية وحتى العالمية ، ونقص تطبيق وتحقيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي فى برامج إعداد معلم التربية الخاصة بالجامعات ، وافتقار المقررات الدراسية إلى بعض هذه المعايير والمؤشرات التابعة لها.

من هنا تتمثل مشكلة الدراسة فى الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها لبرنامج إعداد معلم الإعاقة العقلية ؟
- ما التصور المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم الإعاقة العقلية فى ضوء المتغيرات المجتمعية المحلية ومعايير الجودة والاعتماد العالمية ومؤشرات تلك المعايير ؟

◙ أهداف الدراسة:

- التوصل إلى معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم الإعاقة العقلية.
- بناء تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الإعاقة العقلية فى ضوء المتغيرات المجتمعية المحلية ومعايير الجودة والاعتماد العالمية.

◙ أهمية الدراسة:

- الإضافة العلمية للمكتبة العربية في مجال الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد فى مجال برنامج إعداد معلم الإعاقة العقلية؛ مما يساعد على فتح المجال للقيام بعدد من الدراسات المستقبلية فى ظل الإغفال الواضح للدراسات المصرية والعربية فى هذا المجال.
- قد تسهم هذه الدراسة في الدعم الإيجابي لعملية تطبيق معايير الجودة فى إعداد معلم الإعاقة العقلية التى يشير إليها التصور المقترح الحالي، بل وقد تمتد لمجلات إعداد معلمي التربية الخاصة فى مجالات الإعاقة كافة.

◙ مفاهيم الدراسة:

◙ المعيار :

المعيار هو المقياس للحالة المثالية للأداء، أما معايير الجودة في التعليم فتعرف بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، والتي تتمثل في: جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية (من حيث: أهدافها، وطرق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والامتحانات) ، وجودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية؛ بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (نضال شعبان، سلوى عثمان، ٢٠٠٧).

كما تعرف بأنها: نظم وحدود لتنفيذ العمل داخل المؤسسة بحيث تصبح كل مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، ويكون ذلك وفقا لنظام قياسي معترف به صادر من منظمة دولية أو محلية (قاموس الجودة والاعتماد، ٢٠٠٨، ٢٠).

◙ الجودة :

الجودة Quality لغةً: هي بلوغ شيء ما درجة عالية من النوعيّة الجيدة والقيمة الجيدة، وتُعتبر الجودة معياراً موثوقاً به، ليتميّز إنجاز ما عن غيره من الإنجازات الموجودة في البيئة نفسها وفي المجال نفسه، ويكمن امتيازه بأن يكون خاليًا تمامًا من أيّ عيب من الممكن أن يكون سببًا للانتقاد، ويكون ذلك عن طريق الانقياد لمجموعة من القواعد والقوانين والمعايير القابلة للتحقق من مدى الجودة، وقابلة للقياس أيضًا، وهذه المعايير وُجدت لنيل رضا المستهلك أو العميل أو المستخدم، وحتى يكون المنتج قد حقق معايير الجودة يجب أن تكون نسبة العيوب به تساوي صفرًا.

الجودة بحسب تعريف النظام المعياري العالمي (إيسو) EN ISO 9000:2005 (لعام ٢٠٠٥) أن الجودة تحدد مدى انطباق مواصفات منتج أو خدمة للمواصفات المطلوبة. ويمكن أن توصف الجودة بعدة صفات تعبر عن تصنيفها ، مثل : جودة سيئة، أو جودة جيدة أو جودة ممتازة. وهي تختص بصفات الشيء ذاته، ويمكن قياسها، مثل: الطول، والعرض، والوزن، والنسب، وخواص المواد.

الجودة كما وردت في قاموس أكسفورد(Oxford English Dictionary) تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة. وتضمنت المواصفات القياسية الدولية لمصطلحات الجودة إصدار عام ١٩٩٤ تعريفا للجودة باعتبارها: مجموعة الخواص والخصائص الكلية التي يحملها المنتج أو الخدمة وقابليته لتحقيق الاحتياجات والرضاء أو المطابقة للغرض – Fitness For

Use " ، والصلاحية للغرض Quality is Fitness for use هو أكثر تعريفات الجودة ملاءمة.

– وعرّفت منظمة الأيزو (النظام الدولي القياسي) في سلسلتي المواصفات التي أصدرتهما (ISO14000 و ISO 9000) أن الجودة هي مدى قدرة مواصفات المنتج أو الخدمة على التطابق مع المواصفات المطلوبة، وتتخذ عدة صفات، مثل: جودة سيئة، وجيدة، وممتازة، وتعتمد عملية التقييم على عوامل قابلة للقياس، مثل: الطول، والعرض، والوزن، والنسب، وخواص المواد، والسعر، والاستخدام، وغيرها.

◙ معايير الجودة:

يقصد بها في هذه الدراسة: جملة المعايير التي تم اختيارها بالرجوع إلى معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وكذلك معايير دعم وتطوير برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وكذلك معايير مجلس الأطفال غير العاديين لمعلمي التربية الخاصة (CEC)).

◙ معايير الجودة الشاملة:

– أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء، وبالتالي إصدار الحكم عليها.

– العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد مستوى جودة برامج وخدمات التربية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، وبالتالي إصدار الحكم على أدائها، في ضوء تمكنها من تحقيق هذه المعايير.

– نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق يتم استخدامها أو توظيفها كآلية أو نظام في أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات، كما تركز مبادئها وعناصرها على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التربوي من أجل التحسين والتطوير المستمر .

معايير الجودة الشاملة في التعليم : وتعرف بأنها: مجموعة الخصائص/ السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم وحالته بما في ذلك كل أبعاده: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة (عواف الظفر، ٢٠٠٧، ٤٨٨).

◙ معايير الجودة الشاملة لأداء المعلمين:

إن جودة أداء المعلم هي إتقانه الأداء العلمي والمهني من خلال تمكنه من تخصصه، والاطلاع على المستجدات في عصر تسارع المعرفة ومتابعة الجديد فيه وكذلك تطوير مهاراته وكفايته المهنية المتعلقة بتقنيات واستراتيجيات تدريس وتقويم طلابه.

◙ معايير الجودة الشاملة في إعداد معلم التربية الخاصة:

يشير Sapona, et al. (2006) إلى بعض معايير الجودة التي يجب أن يتصف بها معلمو التربية الخاصة، وهي الوعي بالنمو الطبيعي، وتأثر المتعلم بالعوامل المختلفة، وضرورة إتقان المعلم البرامج المتكاملة والبحث عن طرق واستراتيجيات بديلة لتقديم برامج التربية الخاصة.

◙ برنامج التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية:

برنامج متخصص فى مجال الإعاقة العقلية موجه للطلاب ذوي الإعاقة العقلية المطبق في مدارس التعليم العام التي تعمل بنظام الدمج.

◙ الإعاقة العقلية :

حالة نقص أو تأخر أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي ، يولد بها الفرد في سن مبكرة نتيجة عوامل وراثية أو وصفية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي ؛ مما يؤدي إلى نقص الذكاء ، وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد فى المجالات التي ترتبط بالنضج ، والتعلم ، والتوافق النفسي، في حدود انحرافين معياريين سالبين (زينب شقير ،٢٠١٥).

◙ المعاق عقليا :

الطفل معاق عقليًا هو طفل يقل معدل قدراته الذهنية القدرات الذهنية عن المتوسط خلال فترة اكتمال الجنين حتى سن السادسة عشرة من عمره ، ولديه نقص في النضج أو القابلية للتعليم ، أو التكيف الاجتماعي منفردين أو مجتمعين أو كليهما معًا (جمعية الأطباء الأمريكية ، فى : زينب شقير ،٢٠١٤).

◙ الإطار النظري:

الجودة في التعليم هي: عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة جميع أفراد العمل التعليمي، وتهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى محاولة إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته؛ من أجل تحقيق جودة المنتج بفعالية أعلى (محمد عبد الصبور، ٢٠١١).

◙ مبادئ الجودة :

تعد الجودة الشاملة فلسفة مبنية على مبادئ لخصها (أحمد بدح، ٢٠٠٦ : ٩٩) في النقاط التالية:

- مشاركة جميع العاملين في التنظيم، أي أن جميع من يعمل في المنظمة مسؤول مسؤولية كاملة عن جودة الخدمة؛ لأن الجودة الشاملة تتطلب في المقام الأول الإدارة التشاركية .
- أداء العمل بطريقة صحيحة من أول خطوة؛ الأمر الذي يؤدي إلى تفادي العمل للكثير من العيوب.
- قدرة الإدارة المستمرة على تقوية مركزها الإداري المميز؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير أفكار جديدة ومعلومات يعتمد عليها لتحقيق نجاح واسع.
- وضع جميع العاملين في صورة مجموعات عمل من أجل مشاركة تعاونية لإنجاز العمليات الإنتاجية والإدارية كافة.
- تنمية مفهوم الرقابة الذاتية .

◙ مراحل الجودة :

- مرحلة اقتناع وتبني الإدارة لفلسفة الجودة: في هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة رغبتها في تطبيق نظام الجودة .

- مرحلة التخطيط: يتم فيها وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الملائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام .
- مرحلة التقويم: يتم فيها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق الجودة.
- مرحلة التنفيذ: يتم في هذه المرحلة اختيار الأفراد المنفذين وتدريبهم على أحدث وسائل التدريب .
- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: يتم في هذه المرحلة استثمار الخبرات والنجاحات التي تم تحقيقها من تطبيق الجودة .

للجودة الشاملة فوائد كثيرة للمؤسسة التربوية، تتمثل فيما يلي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات .
- خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة لقلة الأخطاء .
- زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال (خضير كاظم،٢٠٠٠).
- زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء لجميع العاملين في النظام .
- الترابط والتكامل بين جميع العاملين في النظام، والعمل بروح الفريق الواحد.
- تمكين الإدارة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا .
- الجودة الشاملة تؤدي إلى إرضاء العاملين التربويين والمستفيدين والمجتمع من خلال إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية، وكذلك تسعى لاستقراء آراء ورغبات المستفيدين والعمل الجاد على تحقيقها، ودفع العاملين إلى البحث ومتابعة تجارب الجودة في مناطق أخرى؛ مما ينعكس على النمو المعرفي لديهم (محمد صالح سواس ،١٩٩٩).

◙ أبعاد الجودة :

يكون المنتج قد حقّق الجودة بتلبيته متطلبات المستهلك، ويتم تحديد ذلك وفقًا للأبعاد الثمانية التالية:

- الأداء (Performance): يعرف هذا البُعد بأنَّه: مدى قدرة المنتج على تلبية متطلبات المستهلك، والقيام بما هو مطلوب منه.
- الموثوقيّة (Reliability): هي: منح العميل المعلومات الموثوقة حول أقصى مدة صلاحيّة للمنتج.
- التحمّل (Durability): هو: مدى قدرة المنتج على العيش والاستمرار في أداء عمله.
- قابليّة الاستخدام (Serviceability): يُعبِّر هذا البُعد عن مدى قابلية المنتج للإصلاح ومدى سهولته، مع الأخذ بعين الاعتبار تكلفة الإصلاح ومدَّتها الزمنية.
- الجماليّات (Aesthetics): يرتبط هذا البُعد بالمظهر الخارجيّ للمنتج، ومدى أناقته وجاذبيّته.
- خصائص المنتج (Features): يصف هذا البُعد مدى قابليّة المنتج للتطوير والتحديث، وقدرته على أداء بعض الوظائف بعد التطوير.
- سمعة المنتج (Perceived): ترتبط سمعة الشركة الأم المصنِّعة للمنتج بسمعة المنتج ذاته.
- المطابقة للمعايير (Conformance to Standards): يوضّح هذا البُعد مدى التزام المصنع بالمواصفات المطلوبة من العميل في تصنيع المنتج لتحقيق متطلبات العمل ورضاه.

◙ أبعاد جودة الخدمة :

- الوقت ودقة التوقيت (Timeliness – Time).
- الإحاطة (Completeness).
- المجاملة أو اللياقة (Courtesy).
- التناسق (Consistency).
- الموصولية والراحة (Convenience – Accessibility).
- الدقة (Accuracy).
- الاستجابة (Responsiveness) (محمد صالح سواس ، ١٩٩٩)

◙ الجودة في التعليم:

الجودة هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها الشخص المستفيد من الخدمة المتفق عليها، ويقصد بالجودة التعليمية الحصول على منتج جيد في المؤسسات التربوية والتعليمية، والمتمثل في خريجي تلك المؤسسات، وذلك من خلال تحسين مدخلات تلك المؤسسات، والتي تتضمن: الإدارة، والمناخ التعليمي والاجتماعي الجيد، والموارد المالية ومرافق المدارس، وقبل كل ذلك، المعلم وما يمتلكه من مهارات وكفايات تؤدي في النهاية إلى جودة خريج كل مؤسسة.

وهناك تباين في وجهات النظر حول مفهوم الجودة فى التعليم، نذكر منها:

أنها قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية فى مجتمعهم طبقا لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين (أحمد الشافعي، ٢٠٠٣).

◙ مجلس الأطفال الاستثنائيين [غير العاديين] [CEC] Council for Exceptional Children :

- هو منظمة عالمية تهدف إلى تحسين نوعية التعليم المقدم للأطفال غير العاديين من خلال وضع مجموعة من المعايير المهنية للعاملين فى ميدان التربية الخاصة (عبيدات عن المفتى ، ٢٠٠٨).
- أكبر منظمة دولية مهنية مهتمة بتحسين النجاح التعليمي لأفراد يحملون إعاقات أو مواهب (الأطفال والشباب ذوى الاحتياجات التعليمية الاستثنائية). ويقع المكتب الرئيس لهذا المجلس في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذا المجلس يدعو إلى سياسات حكومية مناسبة، ووضع مجموعات من المعايير المهنية، وتقديم تنمية مهنية، والدفاع عن الأفراد الاستثنائيين، ومساعدة المهنيين لتهيئة الظروف المناسبة والحصول على الموارد الضرورية للممارسة المهنية الفعالة. ويخدم المعلمين، والإداريين، والطلبة، وأولياء الأمور، ومقدمى الخدمات الداعمة ذات الصلة (وقران العارفة ،٢٠٠٧).

◙ برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بالجامعة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي:

هناك عدة معايير ينبغى أن يتضمنها برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، والتى يجب أن تستند إلى معايير الاعتماد الأكاديمي العلمي، ثم تطويعها لمعايير الاعتماد الأكاديمي

المحلية لكل بلد، والتى تستند إلى معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (غير العاديين) التى تبنتها جامعة الملك سعود فى إعداد برامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (خالد المحارب ،٢٠١٠) ، وساعدتها فى الحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد، وهذه المعايير هي فيما يلي:

◙ أولا- المعايير العامة:

يجب أن تقوم مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة بمجموعة من المراحل والتجارب الميدانية لجميع المنتسبين إليها الذين سوف يقومون بالعمل كمعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة فيما بعد، وأن تيسر لهم فرص التعاون التي تمنحهم الترخيص لمزاولة المهنة وتُعِدُّهم للأدوار التي سوف يقومون بها، وأن يتولى الإشراف على هذه الخبرات والتجارب مجموعة من الأساتذة والمشرفين والفنيين المؤهلين لذلك:

◙ المعيار ١: الأسس والمبادئ

يجب على معلمي التربية الخاصة أن يفهموا الميدان الذى يعملون فيه كعملية متطورة ومتغيرة على أساس الفلسفات والمبادئ المستندة إلى الأدلة والنظريات وعلاقتها بالقوانين والسياسات ذات الصلة ، والاختلاف فى وجهات النظر، والقضايا الإنسانية التى أثرت تاريخيًّا، ولا تزال تؤثر فى مجال التربية الخاصة سواء في المدرسة والمجتمع ، كما يجب أن يعرفوا العوامل ذات التأثير على الأداء المهنى لديهم، بما فى ذلك التخطيط التعليمى والتنفيذ وتقييم البرنامج.

◙ المعيار ٢ : تطوير خصائص المتعلمين:

يجب على معلمي التربية الخاصة أن يتعرفوا أهمية تقديرهم لتلاميذهم والتعامل معهم بوصفهم أفرادًا متميزين، وأن يفهموا التشابهات والاختلافات فى الخصائص الأساسية بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وبين العاديين، وكذلك كيفية التفاعل مع مجالات التنمية الإنسانية، واستخدام معارفهم السيكولوجية المختلفة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيف أن خبرات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن يؤثر على الأسر وقدرة الفرد على التعلم والتعايش الاجتماعي والتعامل مع المجتمع بوصفه عضوًا فعالا.

◙ المعيار ٣ : الفروق الفردية:

معلمو التربية الخاصة يحب أن يتعرفوا التأثيرات التى تكون موجودة فى الحالات الخاصة لتعلم الأطفال فى المدارس وخلال حياتهم اليومية، ويفهموا أن العادات والتقاليد والقيم المختلفة يمكن أن تؤثر على علاقتهم بباقى التلاميذ أيضا مع أسرهم ومع المجتمع المدرسى ؛ وبالتالى فإن معلمي التربية الخاصة يجب أن يكونوا مصدرًا للمعرفة فى أن اللغة الأساسية والثقافة وخلفية الأسرة تتداخل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتؤثر على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والميول والنمو الوظيفي، وأن تفهم هذه الفروق الفردية وإمكانية التدخل السيكولوجى فى حياة هؤلاء يساهم بقدر كبير فى وضع الأسس التى تبنى عليه عملية التعلم الفردى التى تقدم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث تكون عملية التعلم ذات معنى.

◙ المعيار٤: الاستراتيجيات التدريسية:

معلمو التربية الخاصة يمتلكون الكثير من الأدلة المستندة إلى استراتيجيات تعليمية لتفريد التعليم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويختارون ويستخدمون هذه الاستراتيجيات لتشجيع نتائج التعلم القوية فى المناهج العامة والمتخصصة وبما يتناسب مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنهم يشجعون عمليات التعلم والتفكير الناقد وحل المشكلات والأداء المهاري للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يزيد الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، وضبط النفس، والاعتماد على الذات، واحترام الذات، لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ المعيار ٥ : بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية:

معلمو التربية الخاصة يصممون بيئة التعلم التي تنمي فهم الثقافة والأمن والعاطفة السليمة والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية والمشاركة الفاعلة للطلاب، بالإضافة إلى أنهم ينمون البيئة فى مجتمع مختلف الثقافات، فيعملون على تحسين بيئة التعلم من أجل تشجيع ذوى الأحتياجات الخاصةعلى إظهار قوة الشخصية لديهم ، والإعلان عن النفس، والمشاركة فى أنشطة تعليمية ذات معنى ، كما أنهم ينسقون كل هذه الجهود، ويقدمون كل الإرشادات فى الفصول الدراسية ، فهم يشجعون الاستقلال، والدافع الذاتي والتوجيه الذاتي، والتمكين الشخصي، والدعوة الذاتية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

◙ المعيار ٦ : اللغة:

معلمو التربية الخاصة يفهمون تطورات اللغة النمطية وغير النمطية وسبل تنميتها، والطرق التي يمكن من خلالها استخدام اللغة، فهم يستخدمون الخطط الفردية لتشجيع تطوير اللغة، وتدريس مهارات التواصل لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنهم يكونون على دراية بالبدائل والوسائل والتكنولوجيا المساعدة لتدعيم وتنمية التواصل للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأنهم يضعون أساليب فى التواصل إلى درجة إجادة لغة الأفراد، والثقافات والاختلافات اللغوية ، ويقدمون نموذجًا فعالًا للغة، ويستخدمون استراتيجيات التواصل لتسهيل فهم الموضوعات والمواد اللازمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ المعيار٧ : التخطيط التعليمي.

معلمو التربية الخاصة يطورون خطة طويلة الأجل للتعلم الفردي متضمنة المنهج العام والمتخصص، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يترجمون الخطط الفردية إلى خطط قصيرة الأجل وأهداف إجرائية واضعين فى الاعتبار قدرات الأفراد وبيئة التعلم ومزيد من عوامل الثقافة واللغة ، فخطط التعلم الفردي تركز على النمذجة والأداء الإرشادي الفعال لتوكيد طلب المعرفة والإتقان من خلال الاحتفاظ والتعميم ، وتفهم هذه العوامل وكذلك تأثيراتها على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ المعيار ٨ : التقييم.

يعد التقييم جزءًا لا يتجزأ من عملية صنع القرار وطرق تعليم ذوي الفئات الخاصة، ويستخدم معلمو التربية الخاصة أنواعًا متعددة من المعلومات لتقييم القرارات التربوية المختلفة.

معلمو التربية الخاصة يستخدمون نتائج التقييم للمساعدة فى تحديد الاحتياجات التعليمية، ووضع وتنفيذ برامج التعليم فردية ، وتحسين عمليات التعلم؛ ومن ثم يكون معلمو التربية الخاصة على دراية بالسياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقييم المتصلة بالإحالة ، والأهلية ، وتخطيط البرنامج ، وطرق التعليم ، ووضع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة، كما أنهم يكونون على دراية بنظرية القياس، وخبرة بالأداءات الخاصة لمعالجة قضايا الموثوقية ، والقواعد، والتحيز، وتفسير نتائج التقييم؛ وبالتالى فهم يمارسون التقييم الرسمي وغير الرسمي المقرر على السلوك والتعلم والتحصيل، ويستخدمون المعلومات الخاصة بالتقييم لتحديد التعديلات المطلوبة، ويدعمون الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل الوصول إلى المناهج العامة ، وأسلوب الحضور للمدرسة ، وتقييم البرامج ، كما أنهم يرصدون بانتظام التقدم الذى يحرزه الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة فى المناهج التعليمية العامة والمتخصصة ، بالاضافة إلى أنهم يستخدمون التكنولوجيا المناسبة لدعم تقييماتهم.

◙ المعيار ٩ : الممارسات المهنية والاخلاقية.

معلمو التربية الخاصة يسترشدون بالمعايير الأخلاقية والأداءات المهنية ، ويمارسون الأدوار المتعددة؛ مما يتطلب الاهتمام المستمر بالمسائل القانونية إلى جانب الاعتبارات المهنية والأخلاقية، والمشاركة فى الأنشطة المهنية والتعلم المجتمعي التي يستفيد منها الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة وأسرهم وزملاؤهم ، كما أن معلمي التربية الخاصة يجب أن يعتبروا أنفسهم متعلمين مدى الحياة، وعادة ما يتأقلمون ويقيمون أداءهم، وهم على وعي كيف أن اتجاهاتهم الشخصية وطرق التواصل مع الآخرين يمكن أن تؤثر على أدائهم ، فهم يخططون بفاعلية ويشتركون فى الأنشطة التي تعزز نموهم المهني ، ويعرفون حدودهم الخاصة بهم من الممارسة والتعامل من خلالها.

◙ المعيار ١٠ : التعاون.

معلمو التربية الخاصة يتعاونون بفاعلية مع غيرهم من المربين ومقدمي الخدمات ذات الصلة ، والموظفين من قطاعات المجتمع بطرق تستجيب للثقافات المختلفة. هذا التعاون يؤكد أن احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة يتم التعامل معها من خلال التمدرس والإعلام والتشجيع من أجل عمليات التعلم الجادة والحياة الكريمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عبر مدى واسع من الأطر ومجموعة من الخبرات التعليمية المختلفة، فينظر لمعلمي التربية الخاصة بوصفهم متخصصين يسعون بنشاط وتعاون لفهم القوانين والسياسات ذات الصلة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ ثانيا- المعايير المتقدمة للمحتوى:

بعد التمكن من معايير التربية الخاصة، كثيرٌ من معلمى التربية الخاصة يكملون نموهم المهنى وفقا للمعايير المهنية المتقدمة للتربية الخاصة فى مستوى ما بعد البكالوريوس، مثل: دراسات الماجستير، وبرامج الدكتوراه، وهذا يضفي لديهم تعميقا وتفهمًا للخبرات المتعلقة بالتربية الخاصة، ويضيف مسئوليات جديدة للقيادة داخل الفصول الدراسية. وبعض معلمي التربية الخاصة يختارون التخصص الدقيق فى إحدى فئات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة

(مثل: الإعاقة السمعية، البصرية، صعوبات التعلم ...) ، وبعضهم يختار التخصص فى مرحلة عمرية معينة (الطفولة المبكرة، المرحلة الابتدائية ...).

إن معلمي التربية الخاصة تكون لديهم مجموعة من المهام والمسؤوليات المشتركة التي تعكس القواسم المشتركة بين أصحاب المجال الواحد، ومجلس الأطفال غير العاديين قد صادق ووافق على مجموعة من المعارف والمهارات التي ينبغى أن تكون لدى جميع معلمي التربية الخاصة، وينبغي أن تظهر بوصفها جزءًا من استعداداتهم للممارسة المتقدمة ، وهذه المعارف والمهارات قد انتظمت فى ستة معايير تسمى المعايير المتقدمة للمحتوى ، وهى تصف بشكل عام ما هو متوقع من التربويين فى مجال التربية الخاصة عند التحاقهم بالبرامج المتقدمة.

◙ المعيار [١] : القيادة والسياسة.

تهتم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بأن يتعلم المشاركون فيها استخدام وفهم تاريخ التربية الخاصة، ومحتوى المعايير القانونية والأخلاقية، والقضايا الناشئة لتوفير القيادة، وتشجعهم على التوقعات المهنية العالية، ومساعدة الآخرين على فهم احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والترويج للسياسة التعليمية القائمة على أدلة قوية ذات أساس معرفي من أجل دعم التعليم عالي الجودة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يدعو إلى توفير الموارد المناسبة لضمان أن يكون جميع الموظفين العاملين فى التحضير على مستوى جيد، وحتى يتمكن معلمو التربية الخاصة - فيما بعد- من استخدام معارفهم الخاصة حول احتياجات مختلف الفئات في المجتمع لتعزيز الممارسات القائمة على الأدلة وتحديد التوقعات بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ومن ثم يكون المشاركون فى برامج إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة نموذجًا يُحتذَى به لجميع الأفراد من حيث الممارسات الأخلاقية؛ لأنهم يساعدون على خلق بيئات إيجابية وإنتاجية للعمل والإنجازات ويعززون التوقعات العالية لأنفسهم ، وغيرهم من المهنيين، والأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ المعيار [٢] : تطوير وتنظيم البرامج.

تهتم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن يطبق المشاركون فيها معارفهم فى العلوم المعرفية، ونظرية التعلم، والتقنيات التعليمية لتحسين البرامج التعليمية ، كما تساعدهم على الترويج لبرامج وخدمات مختلفة لتوكيد ودعم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على وجود سلسلة متصلة من خيارات البرنامج والخدمات لضمان تؤكيد الخدمات التعليمية المناسبة للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنها تساعدهم على تصميم وتقديم النتائج المتمركزة المستمرة للتنمية المهنية لدعم استخدام الأدلة على الممارسات والشواهد على جميع المستويات التنظيمية ذات الصلة. إنهم يستخدمون فهمهم للتأثيرات الثقافية والاجتماعية، والاختلافات الاقتصادية؛ للإعلام عن تطوير البرامج والخدمات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. فمعلمو التربية الخاصة باستمرار يوسعون ويعمقون معارفهم المهنية، ويكتسبون خبراتهم مع التقنيات التعليمية ومعايير المناهج واستراتيجيات التدريس الفعال، والتكنولوجيا المساعدة لتدعم الحصول على التعلم. إنهم يستخدمون فهمهم العميق لكيفية تنظيم المعايير التعليمية لتلبية احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ المعيار [٣]: الأبحاث والاستقصاء.

أحد المعايير المتقدمة للمحتوى التي تهتم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بتقديمها إلى المشاركين فى هذه البرامج، حيث تهدف إلى أن يكون معلمو التربية الخاصة يعرفون النماذج والنظريات والفلسفات ، والأساليب البحثية التى تشكل الأساس للممارسات القائمة على الأدلة فى مجال التربية الخاصة، وهذه المعرفة تشمل: مصادر المعلومات ، وطرق جمع البيانات، واستراتيجيات تحليل البيانات، وغيرها؛ ومن ثم تكون لديهم القدرة على تقييم مدى ملاءمة منهجيات البحث فيما يتعلق بالممارسات التى قدمت فى الأطر النظرية؛ لأنهم يستخدمون البحوث التربوية لتحسين أساليب التدريس، واستراتيجيات التدخل، والمواد المنهجية.

إن معلمي التربية الخاصة يهيئون البيئة التعليمية الداعمة للتحسين المستمر، ويشتركون فى تصميم وتنفيذ البحوث العملية، ويكونون قادرين على استخدام الأدبيات لحل قضايا الممارسة المهنية، ومساعدة الآخرين على فهم الأدلة المختلفة التى تستند إلى الممارسات المختلفة.

◙ المعيار [٤]: تقويم الطلاب والبرامج.

يعد التقييم أمرًا ذا أهمية للممارسة المتقدمة من قِبَل معلمي التربية الخاصة، حيث يحتوي التقويم على المعرفة الخاصة بنظم ونظريات التقييم التربوى بشكل عام، بالإضافة إلى المهارات فى تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة فى مجال التقييم.

معلمو التربية الخاصة يصممون وينفذون أنشطة البحوث الرامية إلى تقييم فعالية الأداءات المختلفة؛ بهدف تقييم التقدم نحو تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وبرامجها، فمن المهم أن تكون إجراءات التقييم محايدة ، حيث تستخدم فى اختيار أدوات التقييم والأساليب والإجراءات اللازمة للبرامج والأفراد على حد سواء.

أما بخصوص التقييم الخاص بالأفراد ، فإن معلمي التربية الخاصة يعدون على مستوى متقدم بحيث يكونون قادرين على تطبيق معارفهم ومهاراتهم في جميع المراحل، وأغراض التقييم بما فى ذلك الفحص، والاستدلال، والفرز، والأهلية للاستفادة من خدمات التربية الخاصة.

إن قدرة معلمي التربية الخاصة على الرصد والإبلاغ عن التقدم فى العملية التعليمية وخاصة فى المناهج الدراسية وغيرها ـ تعد من الأهداف الأساسية للبرنامج التربوى الفردى المتعلق بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ المعيار [٥]: التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية.

معلمو التربية الخاصة يسترشدون بالأخلاقيات المهنية ومعايير الأداء، وعليهم مسؤولية وتعزيز نجاح الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإرشاد أسرهم وزملائهم .

إن معلمى التربية الخاصة يهيئون بيئات تعليمية وتربوية داعمة من شأنها حماية الحقوق القانونية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، كما أنهم يتعلمون أن يكونوا نموذجًا يحتذى به فى تشجيع الممارسات الأخلاقية والمهنية. إنهم يخططون للتنمية المهنية المستدامة وفقا لأدوارهم المهنية.

◙ المعيار [٦] : التعاون.

يتم إعداد المشاركين فى برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على المستوى المتقدم بأن يكون لديهم الفهم العميق لأهمية التشاور والتعاون للأدوار داخل التربية الخاصة ، واستخدام هذا الفهم العميق لدمج الخدمات للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية، فهم يفهمون أهمية الأدوار التعاونية من أجل أصحاب المصلحة على الصعيدين الداخلي والخارجي ، ويطبقون مهاراتهم لتشجيع التفاهم وحل المشكلات، وبناء التوافق فى الآراء بين أصحاب المصلحة على الصعيدين الداخلى والخارجى لتوفير الخدمات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وأن يمتلكون من المعرفة الحديثة للبحث عن المراحل والنماذج فى كل من: التعاون والتشاور والممارسات الأخلاقية، والمسائل القانونية المتصلة بالتشاور والتعاون. علاوة على ذلك، فإن المعلمين فى مجال التربية الخاصة يعدون من خلال المستوى المتقدم لأن يكون لديهم فهم عميق للتفاعلات الممكنة من اللغات والتنوع والثقافة والدين مع العوامل الظرفية، وكيفية استخدام التعاون والتشاور لتعزيز الفرص المتاحة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

تصور مقترح لاستبانة معايير الجودة فى برنامج إعداد معلم تخصص الإعاقة العقلية والمؤشرات المتضمنة بهذه المعايير

المعيار الأول ـ أسس ومبادئ وفلسفة وأهداف تربية وتعليم المعاقين عقليا :

م	المعايير	درجة الاحتياج		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	تعرف الفلسفة والنظريات والقضايا المتعلقة بالمعاقين عقليا.			
٢	تُحدد مفهوم الإعاقة العقلية وتصنيفاتها.			
٢	تبني اتجاه إيجابي نحو استراتيجية دمج المعاقين عقليا مع العاديين في المدارس العادية.			
٣	تعرف تاريخ تطوير تعليم المعاقين عقليا بمصر.			
٤	القانون والسياسات والمبادئ الأخلاقية بخصوص السلوك الإداري والتخطيطي والتنفيذي الخاص بتعليم المعاقين عقليا.			
٥	تعرف نسبة انتشار المعاقين عقليا بين طلاب وطالبات المدارس الدمج.			
6	تُتابع الأبحاث والدراسات المستجدة في الميدان.			
7	النظام الأسري ودور الأسرة فى عملية التعليم .			
8	إلمام بقوانين وأنظمة رعاية وتعليم المعاقين عقليا محليا ودوليا.			

المعيار الثاني ـ تطوير خصائص المتعلم من ذوي الإعاقة عقلية :				
٩	الخصائص والتأثيرات الثقافية والبيئة المحيطة وتأثيرها على الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.			
١٠	التشابه والاختلاف بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والعاديين.			
11	التشابه والاختلاف بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وغيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى.			
12	النظام الأسري ودور الأسر فى تدعيم التنمية والرعاقة للمعاقين عقليا.			
13	وصف الخصائص المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.			
14	المفاهيم والنظريات المتعلقة بكيفية تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.			
15	العوامل المرضية العضوية والاجتماعية والوراثية المسهمة فى حدوث الإعاقة العقلية.			
المعيار الثالث ـ الفروق الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية :				
م	المعايير	درجة الاحتياج		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
16	أثر القدرات الأكاديمية والاجتماعية للمتعلمين، والمواقف والقيم في التعليم والتطوير الوظيفى.			
17	الاختلافات في المعتقدات والتقاليد والقيم عبر الثقافات وداخل الثقافة الواحدة، وآثارها على العلاقات بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والأسرة، والتعليم المدرسى.			
18	اختلاف أساليب التعلم لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، بما في ذلك الاختلافات الثقافية واستراتيجيات معالجة هذه الاختلافات.			
19	أوجه التشابه والاختلاف بين التلاميذ المستويات المختلفة للإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والشديدة.			
20	طرق التعلم المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والاستراتيجيات التى تتعامل مع هذه الاختلافات.			
21	تأثير التعلم الأكاديمي والقدرة الاجتماعية والاتجاهات والاهتمامات والقيم على التدريس والتنمية المهنية.			
22	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند تصميم خبرات التعلم.			

المعيار الرابع - التقييم والتشخيص في مجال ذوي الإعاقة العقلية:				
23	تحديد متطلبات عملية التقييم بما يناسب طبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.			
24	المصطلحات الأساسية المستخدمة في التقييم والتشخيص.			
25	استخدام طرق التشخيص الرسمي وغير الرسمي لاتخاذ قرار بشأن الأهلية للحصول على خدمات التربية الخاصة في مجال الإعاقة العقلية.			
26	تحديد طرق جمع المعلومات (الفرز- التصنيف - التخطيط - مراقبة وملاحظة التلميذة في البيت والفصل).			
27	تصمم الاختبارات والمقاييس وأساليب التقييم الأخرى التي تقيس أداء التلميذ وسلوكياته وقدراته ومهاراته المختلفة.			
28	تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ في الجوانب المختلفة من أجل القيام بالمهام التدريسية والبرامج العلاجية.			
29	التشخيص الفارقى بين فئة الإعاقة العقلية وفئة التوحد وفئة التأخر الدراسى وفئة فصام الطفولة.			

المعيار الخامس - جودة بيئة التعلم والموقف التدريسي والتفاعلات المجتمعية:				
م	المعايير	درجة الاحتياج		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
30	تصميم بيئة آمنة وداعمة وإيجابية تشجع على المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية.			
31	توفير المهارات الاجتماعية اللازمة للتربية والبيئات الأخرى.			
32	تصميم بيئة جيدة تطور وتوظف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للتلميذ.			
33	تصميم بيئة آمنة وداعمة وإيجابية تشجع على المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية.			
34	تصميم البيئة المشجعة للإعلان عن الذات وزيادة الاعتماد على النفس.			
35	تصميم بيئات تعلم تسمح للأفراد بتقدير ذاتهم والآخرين بخصوص الموروثات الثقافية واللغوية.			
36	تبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الراجعة بين الأطر التعليمية من معلمين وموجهين وتربويين لاقتراح التعديلات في بيئات التعلم.			

المعيار السادس ـ الاستراتيجيات التدريسية :				
37	إلمام بطرق التعليم والتعلم التي تستخدم لتقوية وتعويض الصعوبات والمعوقات في الاستقبال والفهم والتذكر.			
38	إلمام بطرق واستراتيجيات تدريس المهارات الأساسية العامة فى الحياة اليومية للمعاق عقليا.			
39	استراتيجيات الإعداد للاختبارات وتنفيذها.			
40	طرق تنمية التمكن والدقة فى العمليات العقلية المعرفية وتطبيقاتها فى اكتساب المعرفة فى مجالات : القراءة والكتابة والحساب وغيرها.			
41	توظيف مجموعة متنوعة من طرائق التدريس المناسبة للتغلب على صعوبات اكتساب المعرفة لدى التلميذ.			
42	تطبيق استراتيجيات التدريس العلاجي التي تساعد المعلم على استخدام أحدث الطرق والأساليب المدعومة بالأبحاث الأكاديمية فى تعلم ذوي الإحتياجات الخاصة واكتسابهم المعرفة والمهارات السلوكية الجيدة.			
43	تكيف عملية التدريس لتلائم المواقف المختلفة.			
44	تحديد الأفكار الرئيسية للتدريس والمصطلحات والمحتوى خلال المنهج العام.			
45	استخدام الطرق المدعومة بالأبحاث الأكاديمية لتعلم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.			
46	استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتيسير الاندماج في البيئات المختلفة.			
47	توظيف الحاسب الآلي والتقنية الحديثة في التدريس.			
48	استخدام استراتيجيات لتعليم السلوكيات البديلة.			
49	استخدام استراتيجيات تسهيل تعميم المهارات عبر بيئات التعلم المختلفة.			
50	تبني اتجاهات تدريسية حديثة، واستخدام مداخل متعددة معاصرة.			
المجموع				

المعيار السابع ـ تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية الفردية :				
م	المعايير	درجة الاحتياج		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
51	الإلمام بمحتويات البرنامج التربوى الفردى لتعليم ورعاية المعاقين عقليا وتحديدها بدقة .			
52	تحديد فريق إعداد البرنامج التربوى الفردى من تخصصات متنوعة تراعى جميع جوانب شخصية المعاقين عقليا.			
53	إعداد البرنامج التربوى الفردى المتكامل القابل للتعديل والتطوير المستمر فى ضوء التغيرات المعاصرة.			
54	تحديد طرق تنفيذ البرنامج التربوى الفردى : الخطة التربوية الفردية □ الخطة التعليمية (التدريسية) □ خطة تعديل السلوك ومستلزمات كل طريقة منها.			
55	تعدد المحتويات الرئيسية المكونة للخطة التربوية الفردية طبقا لأهدافها.			
56	صياغة الأهداف بعيدة (طويلة) المدى وتحليلها إلى أهداف قصيرة المدى وترجمتها إلى أهداف تدريسية.			
57	تحديد أساليب التقييم وطرق التعزيز المستخدمة والوسائل التعليمية فى الخطة التربوية الفردية.			
58	تحديد الأساليب والطرق المساندة المتطلبة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية.			
59	تنفيذ الخطة التربوية الفردية عن طريق تقسيمها إلى خطوات صغيرة .			
المعيار الثامن ـ تصميم برامج التعلم المتكاملة لذوي الإعاقات العقلية.				
60	تحديد كيفية الربط بين أهداف المنهج والمحتوى وحاجات الطلاب لتصميم الخطة التربوية المناسبة.			
61	تحقيق التكامل بين برامج تنمية المهارات الأكاديمية ومهارات السلوك التكيفى.			
62	توفر خبرات تعليمية جيدة التنظيم ومتسلسلة التعلم لضمان تطوير أداء المعاقين عقليا.			
63	تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية والبرامج السلوكية العلاجية والتدريبية اللازمة للمعاقين عقليا.			

64	اختيار الموضوعات المتسلسلة والمترابطة فى المحتوى ترابطا أفقيًّا أو رأسيًّا لتنمية المفاهيم والمهارات الحياتية الأساسية.			
65	تصميم برامج تشخيصية – علاجية لتنمية مهارات الحياة اليومية للمعاقين عقليا.			
66	توفير أساليب المساندة التعليمية والمتخصصين.			
67	تطبيق نظام تدريسي منظم للدقة والفصاحة والفهم العام فى المحتويات اللغوية فى القراءة والكتابة.			
	المعيار التاسع ـ اللغة والتواصل :			
م	المعايير	درجة الاحتياج		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
68	تحديد طرق السلوك والتواصل بين الثقافات التي يمكن أن تؤدي إلى سوء الفهم.			
69	تعزيز استراتيجيات الاتصال المعينة.			
70	استخدام استراتيجيات الاتصال والموارد اللازمة لتسهيل فهم الموضوعات التى تخص المعاقين عقليا.			
71	استخدام استراتيجيات دعم وتعزيز مهارات الاتصال للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.			
	المعيار العاشر ـ التعاون :			
72	تطبيق نماذج واستراتيجيات التشاور والتعاون.			
73	أدوار الأفراد المعاقين عقليا والأسر والمدارس وأفراد المجتمع المحلي في التخطيط لإعداد البرنامج الفردي.			
74	اهتمامات الأسر بالأفراد والتواصل الفعال مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والاستراتيجيات المستخدمة فى التعامل مع هذه الاهتمامات.			
75	مشاركة السلوكيات الفعالة لتقنيات الإدارة مع الأسر.			
76	التواصل الفعال مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.			
77	استخدام مهارات حل المشكلات بواسطة المجموعات لتقييم الأنشطة التعاونية.			
78	استخدام أساليب التعلم النشط والتعلم التعاوني التى تدعم التواصل بين التلاميذ.			

79	التعاون مع الأسر والآخرين فى خدمة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.			
80	تشجيع العلاقات المحترمة والمفيدة بين الأسر والمهنيين.			
81	مساعدة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وأسرهم ليكونوا مشاركين فاعلين للفريق التربوي.			
82	تخطيط وتنفيذ اللقاءات التعاونية مع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وأسرهم.			
83	التعاون مع هيئة العاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع لدمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فى الأوضاع المختلفة.			

المراجع :

أحمد السيد الشافعي (٢٠٠٣). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منه فى مصر، **مجلة أبحاث اليرموك**، العدد (١)، الأردن.

أحمد محمد بدح (٢٠٠٦). أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، (٤٦) ، ٨٩-١٠٠

وقران العارفة (٢٠٠٧). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) - الرياض جامعة الملك سعود ،١٣-٦٩.

زينب محمود شقير(٢٠١٥). **التعليم العلاجى والرعاية المتكاملة لغير العاديين** ، السعودية ، جامعة الطائف.

زينب محمود شقير(٢٠١٦). **القياس والتقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة** ، الرياض ، دار الزهراء.

زينب محمود شقير؛ سميرة عبد الله كردى (٢٠١٦). دراسة استطلاعية لأهم الحاجات الأكاديمية والتدريبية والمهنية والإدارية اللازمة للتدريب الميدانى للطالبة المعلمة بالتربية الخاصة (من وجهة نظر الطالبة المعلمة)، المؤتمر الخامس لإعداد المعلم ، كلية التربية - جامعة أم القرى ، ٢- ٤ أبريل.

زينب محمود شقير؛ سميرة عبد الله كردى (٢٠١٦). **دراسة استطلاعية لأوجه القصور فى الحاجات الأكاديمية والتدريبية والمهنية والإدارية اللازمة للتدريب الميدانى للطالبة المعلمة بالتربية الخاصة (من وجهة نظر الطالبة المعلمة)** ، مؤتمر إعداد المعلم ، كلية التربية - جامعة الملك خالد ، ٣٠ نوفمبر.

زينب محمود شقير (٢٠١٨). دراسة استطلاعية لأوجه القصور في تحقيق الكفايات الأكاديمية والتدريبية والمهنية والشخصية اللازمة لإعداد معلمة التربية الخاصة فى ظل تجربة الدمج الجديدة بالمدارس العادية (من وجهة نظر الطالبة المعلمة) ، المؤتمر العلمى الثانى " التدريب الإبداعى رؤى واقعية وطموحات مستقبلية "، مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها ،١٥ مارس.

زينب محمود شقير (٢٠١٨). **التوجهات الحديثة فى إعداد معلم التربية الخاصة وتنمية كفاياته فى ظل الاهتمام بدمج المعاقين بالمدارس العادية (رؤية مستقبلية)** ، المؤتمر العلمي: " رعاية الأفراد ذوى الإعاقة - الواقع والاتجاهات " ، ١٦- ١٨ أكتوبر ، مرسى مطروح ، كلية علوم الإعاقة بالتعاون مع الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

علي الهودلى (٢٠١٠). **بناء برنامج إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير الدولية الاعتماد الأكاديمي**، جامعة عدن ، الجمهورية اليمنية ، عدن .

عواطف عبد العزيز الظفر (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة فى برنامج التربية الميدانية وانعكاس ذلك على الأداء التدريسى والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات / المعلمات، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٢(٣٧)، ٤٨٥ – ٥٥٠.

كاظم خضير (٢٠٠٠) . **إدارة الجودة الشاملة** ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد صالح سواس (١٩٩٩) . **الجودة الشاملة وفق المعايير الدولية**. http://www.fiseb.com

محمد عبد الصبور منصور (٢٠١١) . الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تدرك من جهة نظر الآباء . **مجلة جامعة الملك سعود** . العلوم التربوية والدراسات الإسلامية . (٣).

ناصر علي الموسى (٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: من العزل إلى الدمج**. دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

ناصر الموسى؛ زيدان السرطاوى ؛ العبد الجبار(٢٠٠٨) .**الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

ندى صالح الرميح (٢٠١٥). **معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية**. بحث مقدم في الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة " جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة". في الفترة ١٠- ١٣/ ٦/ ١٤٣٦ الموافق ٣٠ مارس – ٢ أبريل.

نضال شعبان ؛ سلوى عثمان (٢٠٠٧). فعالية تدريس وحدة فى التعبير الفنى باستخدام الأسلوب التكاملى فى تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، ٤(٢)، يونيو، ١٥٩ – ١٩٣.

Oxford English Dictionary

Sapona R.Hendricks-Lee M.Etienne J.Bauer A.Fordon A.Johnson L.&Vincent Teacher Education Refrom Within University Special Education .N.(2006) Programs.**Focus on Exceptional Children**, 38(5).

http://www.fiseb.com

https://ar.wikipedia.org/wiki/