# مميزات برامج تأهيل معلمي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية


صالح بن عاطف الطالب
طالب ماجستير
كلية التربية جامعة الجوف

د / مبارك بن غياض العنزي
أستاذ مساعد التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الجوف

# مميزات برامج تأهيل معلمي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

**صالح بن عاطف الطالب *، مبارك بن غياض العنزي**

**قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.**

***البريد الإلكتروني للباحث الرئيس:** altaleb٧٧٧@hotmail.com

**ملخص البحث:**

هدفت الدراسة الى الكشف عن مميزات برامج تأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد طبقت على عينة من (٦٢) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتوصلت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس ترى أن برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تتوفر بها عديد من المميزات بدرجة كبيرة جدا؛ وقد جاء البعد الثالث (مميزات محتوى برامج الإعداد والتدريب) من حيث أنه أكثر مميزات هذه البرامج، ثم تلاه البعد الثاني (مميزات برامج التدريب)، ثم البعد الأول (مميزات برامج الإعداد)، كما توصلت النتائج إلى أن وجهة نظر المشاركين في مميزات البرامج لم تختلف باختلاف مستويات الخبرة، فقد كانت الفروق غير دالة، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في وجهة النظر حول مميزات البرامج، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدكتوراه في البعدين الأول والثاني والدرجة الكلية من الاستبانة ووجهة النظر حول مميزات البرامج، بينما تبين وجود فروق الدالة في البعد الثالث، حيث كانت الفروق دالة لصالح الحاصلين على الدكتوراه مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس؛ حيث كان الحاصلون على الدكتوراه يرون مميزات هذه البرامج بشكل كبير مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس، كما تبين أيضًا أن هناك فروقا دالة بين مجموعتي الحاصلين على الماجستير والحاصلين على الدكتوراه في وجهة النظر حول مميزات البرامج، لصالح الحاصلين على الدكتوراه.

**الكلمات المفتاحية:** برامج تأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية- أعضاء هيئة التدريس.

# Advantages of Programs for Qualifying Teachers of Students with Intellectual Disabilities from the Point of View of Faculty Members at Saudi Universities.

Saleh Bin Atef Al-Talib* , Mubarak Bin Ghayyad Al-Anzi
Department of Special Education, Faculty of Education, Al-Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia.
***E-mail**: Altaleb٧٧٧@Hotmail.Com

**Abstract**

This study aimed at revealing the advantages of rehabilitation programs for teachers of students with intellectual disabilities from the point of view of faculty members in Saudi universities. In order to achieve this goal, the researcher developed a questionnaire to answer the questions of the study. It was administered to a sample of (٦٢) faculty members at Saudi universities. Findings showed that the faculty members consider the preparation and training programs for teachers of students with intellectual disabilities that they have many advantages to a very large extent. The third dimension (characteristics of the content of preparation and training programs) came in that it is the most characteristic of these programs, followed by the second dimension (characteristics of training programs), and then the first dimension (characteristics of preparation programs).The results also showed that the participants' point of view on the advantages of the programs did not differ according to the different levels of experience. It also showed that there were no significant differences between males and females in the point of view about the advantages of the programs, and it also showed that there were no significant differences between the two groups of those who obtained a bachelor's degree and those who obtained a doctorate in the first and

second dimensions and the total score of the questionnaire and the point of view about the advantages of the programs. While it was found that there were significant differences in the third dimension, where the differences were a function in favor of holders of a doctorate compared to holders of a bachelor's degree. It was also found that there are significant differences between the two groups of master's degree holders and doctoral holders in the point of view about the advantages of the programs, in favor of the doctorate holders.

**Keywords:** Rehabilitation Programs for Teachers of Students with Intellectual Disabilities- Faculty Members.

**المقدمة:**

يعتبر المعلم أهم عناصر العملية التربوية وأحد أهم العوامل المؤثرة والظاهرة في عملية النهوض والرقي بها وإذا كان هذا ذلك ينطبق على معلمي الطلاب العاديين فإنه حتماً ينطبق على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وحتى تحقق التربية الخاصة الهدف المنشود بأقصى درجة ممكنة وذات فائدة عظيمة، فإنه يجب على القائمين بها الحرص على إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة عالية، من خلال المناهج والبرامج الدراسية واستراتيجيات التعليم المتنوعة ليتم تحقيق الهدف الذي تسعى له التربية الخاصة، فالمعلم يحتاج إلى الإعداد والتدريب المستمر وبشكل دائم لتحسين مستوى الأداء لديه.

ومما يجعل توافر المعلم الكفء في مجال الإعاقة بصفة عامة ومجال الإعاقة الفكرية بصفة خاصة أمراً ضرورياً، أنه يتعامل مع طلاب ذوي خصائص نفسية وقدرات بدنية وعقلية محدودة، حيث أنه مطالب بفهم تام لخصائص تلاميذه وسلوكياتهم وميولهم واهتماماتهم، وتقديم ما يناسبهم من أساليب وطرق تتوافق مع قدراتهم وامكانياتهم، ويلزمه كفاءة وقدرات عالية ومهارات متنوعة لمواجهة التحديات العنيدة من قبل طلابه، لذلك يجب أن يولى إعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية اهتماماً خاصاً وتقدم له البرامج الكفيلة بإعداده للعمل بكفاءة عالية (المرسي، ٢٠١٩).

والمعلم الجيد هو الذي دائماً يكون جاهزاً ومستعداً علمياً ومهنياً وشخصياً للتعامل مع الطالب ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث يبسط له الأمور ويسهل له الموضوعات ويشرح له تداخلات المواقف بشكل محسوس وليس بشكل مجرد، ويستخدم كل ما يتاح له من إمكانيات

ووسائل وأدوات وتجهيزات، حتى يتعامل مع مفاهيم الطالب ذوي الإعاقة الفكرية بصورة تجعل الطالب ذاته يتعرف ويفهم تلك المفاهيم في سياقها البسيط حسب قدراته وامكانياته المتواضعة (آمال المنشاوي، ٢٠٠٥).

ونظراً لما يشهده عصرنا الحالي من مستجدات تقنية سريعة التطور وتحديات تواجه مستقبل عالمنا العربي، والتي بدورها انعكست على المجال التربوي بصفة عامة وبرامج اعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، لابد من مراجعة برامج اعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع الاخذ في الاعتبار أن تتضمن خصائص الدارسين ومهارات طرق التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا والممارسة العملية والميدانية (جمال الدين، ٢٠٠٢).

كما أن للتقويم والتطوير المستمر لبرامج إعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة أهمية وضرورة تتلاءم مع العصور التربوية ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل (Lopes& Tormenta, ٢٠١٠).

إن نجاح عملية تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، تعتمد وبشكل كبير على إمكانيات وقدرات المعلمين الذين خضعوا لإعداد وتدريب جيد، حيث أن عملية التعلم والتعليم مستمرة ومتجددة بشكل دائم، أي أنها لا تنتهي بمجرد تخرج المعلم من الجامعة، بل يجب أن يطور المعلم من نفسه في حضور الدورات التدريبية وورش العمل وذلك لتحسين وتطوير خبراته والاستزادة في معلوماته، ويجب على المعلم أن يقوم بعملية تقييم نفسه من خلال وضع معايير موضوعية يعتمد عليها وتتمثل داخل حجرة الصف الدراسي حتى يتمكن من معرفة نقاط الضعف لديه، والعمل على تطويرها وتقويتها ليضمن نجاح تحقيق أهداف العملية التعليمية، لذا فإنه ينبغي أن يحظى هذا الموضوع اهتماماً واسعاً من قبل العاملين على برامج التطوير المهني سواء كان ذلك في مرحلة الإعداد قبل الخدمة أو مرحلة التدريب أثناء الخدمة.

**مشكلة الدراسة:**

إن الاهتمام في إعداد معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية حظي بإهتمام كبير من التربويين والمختصين على المستوى المحلي والعالمي، كذلك نجد الاهتمام بإزدياد في الجامعات العربية بإعداد معلمي فئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وانطلاقاً من أهمية البرامج المقدمة في كليات التربية والتي تتولى مسؤولية إعداد وتأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتوفر لهم كل الإمكانيات والسبل بهدف تمكينهم للقيام بمهامهم التدريسية على أكمل وجه، وأن الذي يحدد مستوى أداء المعلم

ومهاراته التدريسية هو بالغالب برامج إعداد المعلم الذي قدمته له كلية التربية حين دراسته بها.

وعلى الرغم من تنوع برامج إعداد وتأهيل معلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في كليات التربية والمحاولات الجادة في تحسين وتطوير معايير وسياسات القبول والتسجيل و الخطط الدراسية والأنشطة الطلابية والمراكز البحثية والحوافز المادية والمعنوية والخدمات المساندة وبرنامج التدريب الميداني، إلا أن الشكوى ما تزال قائمة في بعض الكليات التربوية بالجامعات الاقليمية والمحلية لاسيما الناشئة منها فمن خلال المعايشة الميدانية للباحث في كلية التربية بجامعة الجوف والميدان التربوي والمشاركة في عدد من الندوات والمحاضرات المهتمة بقضايا التعلم والمعلم ومن خلال التقارير والدراسات التربوية الحديثة، فقد أثبتت قصور برامج إعداد المعلم في كليات التربية مثل : دراسة ( العاجز، ٢٠١١) ودراسة ( المفرج وآخرون ، ٢٠٠٧) ودراسة ( الشرقاوي،٢٠٠٤)، وكما ورد في تقرير وزارة التربية والتعليم حيث خلص إلى أن من أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه التعليم العام في المملكة ضعف برامج إعداد المعلمين ،حيث يفتقد العديد منها إلى المهارات الحديثة في عمليات التعلم والتعليم ( وزارة التربية والتعليم،٢٠١٢)، وكذلك البرامج الوطنية مثل المركز الوطني للقياس المسئولة عن اختبار كفايات المعلمين قبل التعيين في المملكة العربية السعودية فقد أكدت على أن برامج إعداد المعلم يحتاج إلى تطوير: المدخلات _ العمليات والمخرجات ( موقع المركز (www.qiyas.sa)، إضافة إلى ذلك أن العالم يشهد بعض التحولات والتطورات ومن أهمها الثورة العلمية والتكنولوجية، والاقتصادية، فضلاً عن التغيرات الاجتماعية والسكانية والبيئية والمناخية الأخرى.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات الاتية:

**أسئلة الدراسة**

١. ما هي مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور عينة الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الفعالة وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور عينة الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الفعالة وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور عينة الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الفعالة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟

**أهداف الدراسة**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق كلاً من الأهداف التالية:

١. وضع قائمة بأهم مميزات البرامج ذات الفعالية في تأهيل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٢. التعرف على اختلاف وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مدى الأهمية من وجهة نظرهم باختلاف كلا من: سنوات الخبرة - الجنس – الرتبة العلمية.

**أهمية الدراسة**

تتكون أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي:

**أولاً: الأهمية النظرية:**

١. ندرة الدراسات والبحوث التي تطرقت لبرامج التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية في فتري قبل وأثناء الخدمة في الوطن العربي في حدود علم الباحث، نظرا لتجدد نتائج الأبحاث والدراسات في الميدان التربوي لهذه الفئة.

٢. إثراء الأدب بقدر من الحقائق والمعلومات حول برامج إعداد وتدريب معلمي الإعاقة الفكرية الفعالة.

٣. إلقاء الضوء على تأثير تقصير هذه البرامج على الجوانب التربوية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

١. ترجمة هذه المميزات إلى معايير تعمل المؤسسات التربوية ومراكز التدريب إلى تحقيقها في رفع مستوى الجودة في إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٢. تقديم أداة لتحديد مستوى برامج إعداد وتدريب معلمي الإعاقة الفكرية.

٣. توفير برامج تطوير مهني لمرحلتي قبل وأثناء الخدمة ذو جودة تراعي الأسس والمعايير العلمية.

**حدود الدراسة:**

**حدود موضوعية:**

تقتصر هذه الدراسة على معرفة مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وتحدد كذلك بالجوانب التالية:

**حدود بشرية:**

اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

**حدود مكانية:**

تم تطبيق الاستبانة في كليات التربية بالجامعات السعودية.

**حدود زمانية:**

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤ / هـ - ٢٠٢٢ / م

**مصطلحات الدراسة:**

- **برامج إعداد المعلمين:**

يقصد بها جميع البرامج والخطط الدراسية التي تلقاها معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكري أثناء دراسته في كليات التربية في مرحلة ما قبل الخدمة، في قسم التربية الخاصة، مسار الإعاقة الفكرية.

- **برامج تدريب المعلمين:**

يقصد بها جميع برامج تطوير الكفاءة التعليمية التي يتلقاها معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أثناء الخدمة في مراكز التدريب التربوي التابعة لإدارات التعليم في مناطق المملكة.

- **الأفراد ذوي الإعاقة العقلية:**

تعريف (Heber) الذي تبنته الجمعية الأمريكية عام ١٩٦١:

تمثل الإعاقة العقلية مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسط بإنحراف معياري واحد ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٦ سنة. (فاروق الروسان، ٢٠١٨)

تعريف (Grossman) الذي تبنته الجمعية الأمريكية عام ١٩٨٣:

تمثل الإعاقة العقلية مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بإنحرافين معياريين ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة. (فاروق الروسان، ٢٠١٨)

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية الإعاقة الفكرية بأنها:

"حالة من القصور الواضح في القدرة العقلية والسلوك التكيفي والذي يبدو في المهارات الاجتماعية والعملية اليومية والمفاهيمية والتي تظهر قبل سن الثامنة عشرة". (فاروق الروسان، ٢٠١٨)

استناداً إلى التعاريف السابقة يمكن تعريف الإعاقة الفكرية بأنها:

انخفاض واضح وملحوظ في مستوى الأداء العقلي يظهر منذ الميلاد مما يؤثر حتماً على الذكاء ويصاحبها قصور في مهارات السلوك التكيفي والتي تتمثل في المهارات الاستقلالية ومهارات التواصل.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

- **الإطار النظري:**

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق مميزات برامج تأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة، والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة. ويشتمل الإطار النظري في هذه الدراسة الحديث عن عدّة مفاهيم أساسية وهما برامج إعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة ما قبل الخدمة التي تنفّذ في كليات التربية كذلك برامج التدريب أثناء الخدمة التي تقام من قبل مراكز التدريب التربوي التابعة لإدارات التعليم في المناطق، أيضاً إعداد وتدريب معلم التربية الفكرية، وختاماً بمعلم التربية الفكرية حيث أن هذه المفاهيم الأساسية أهمية كبيرة في مجال التطوير المهني للمعلمين.

يعد المعلمون من أهم الكوادر التي يمكن أن تعتمد عليها الأمة في صقل ورعاية عقولهم الشابة (Kafu,٢٠٠).

ذكر برهوم (٢٠٠٩) ان المعلم يعد العنصر الرئيسي في العملية التربوية، وحلقة الوصل بين النظام التربوي والطلاب حيث يقع على عاتقه مسؤولية التربية التي تعتبر جوهر العملية التعلمية المتمثلة في اكساب الطلبة المفاهيم والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات اللازمة في حياتهم بشكل عام وفي مادة تخصصه بشكل خاص. كما يضيف الى ان المعلم الناجح هو المعلم الذي يقوم باستثمار معارف الطلبة، وخبراتهم في الوصول إلى أهدافه موظفاً كافة الوسائل لذلك، ومهما تطورت المعارف وظهرت النظريات فلا يمكن الإفادة منها من غير المعلم ذي الأدوار المتعددة التي تشمل الدور المعرفي والدور التوجيهي الإرشادي والدور الثقافي والاجتماعي والمهني، والدور المتعلق بغرس القيم والاتجاهات وتنميتها.

تأخذ عملية إعداد المعلم شكل قيام الكليات التربوية بتقديم عدد من المهارات والخبرات والمعلومات التربوية للطلاب المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة، بهدف التفاعل مع هذه الخبرات بطريقة تكسبهم المعارف والمهارات وتسهم على تعديل سلوكهم لتحقيق الأهداف التربوية (الشميري، ٢٠٠٩م). ويعرفه قنديل (٢٠٠٥م) بأنه تقديم مقررات خاصة لتنمية مهارات ومعلومات واتجاهات ضرورية للمعلم، لمساعدته على أداء مهام عمله وينقسم إلى قسمين: إعداد قبل الخدمة، وإعداد أثناء الخدمة. ويكون إعداد المعلمين ضمن برامج معدة لهذا الغرض.

**أولاً:برامج إعداد المعلمين:**

يعتبر برنامج إعداد المعلمين في قسم التربية الخاصة برنامج أكاديمي يطرح من قبل كليات التربية في الجامعات، حيث أنه يهدف إلى إعداد معلم ذو فعالية وكفاءة عالية في مجال التربية الخاصة بوجه عام وفي مسار الإعاقة الفكرية بشكل خاص، ويتم ذلك من خلال تدريسه في مرحلة البكالوريوس ثمانية مستويات دراسية تشتمل المستويات الأربعة الأولى على تدريسهم للمقررات العامة والتي تمكنهم من معرفة الأسس والمفاهيم المرتكزة عليها التربية الخاصةومعرفتهم للبدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة والمساندة بما في ذلك برامج التأهيل ومعرفة الأسباب العامة للإعاقة بمختلف أنواعها والفروق الفردية بين الأفراد ذوي الإعاقة وخصائص ومراحل نموهم والتعرف على أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة ومدى تأثير الإعاقة على عملية التعلم لدى الأفراد ذوي الإعاقة واستخدام وسائل وتقنيات التعليم الخاصة بذوي الإعاقة، ومعرفة استراتيجيات التدريس العامة والخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية تعديل سلوكهم وتنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في حين أن المستويات الأربعة الأخيرة تهدف إلى تحديد مسار الطالب المعلم بتخصص ومسار واحد دقيق وهو مسار الإعاقة الفكرية حيث يتم تدريس الطالب المعلم ما تبقى من مقررات في الخطة الدراسية ولكنها تخصصية بحته في مسار الإعاقة الفكرية، وفي المستوى الثامن والذي يعتبر الأخير في مرحلة إعداد الطالب المعلم يخضع فيه الطالب المعلم إلى تدريب ميداني في المدارس لتأهيله وإعداده معلماء متمكناء ومتخصصاً في مجال الإعاقة الفكرية.(دليل برنامج التربية الخاصة، ٢٠١٧).كما يرى (IsraeL,٢٠٠٩) أنه يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثر استعداداً في الوقت الحاضر وامتلاكا للمعرفة النظرية والعملية ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

على ذلك فإن المؤسسات التعليمية التي تعنى بتأهيل المعلمين وإعدادهم للعمل في مجال التربية الخاصة بشكل عام تتحمل الجزء الأكبر من عملية الإعداد من خلال ما يسمى ببرامج التدريب قبل الخدمة (Pre-service training programs)، حيث أنه من المفترض في هذه البرامج أن تكون موجهة لإكساب المعلم مجموعة من الكفايات المعرفية والمهارية التي يحتاجها ليقوم بدوره على أكمل وجه (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

ويعتبر إعداد المعلم الجيد عنصر أساسي في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة بصفة خاصة، حيث أن المعلم هو العنصر الأساسي المهم في التطوير المناسب في جوانب العملية التعليمية باختلاف مستوياتها (الليثي، ٢٠٠٩).

معلم التربية الخاصة هو الركن الأساسي والأهم في برامج تعليم ذوي الاحتياجات

الخاصة، كما أن عمله مع هذه الفئة يزيد من حجم مسؤولياته انطلاقاً من مسؤوليات كثيرة متعددة أهمها أن تدريس هذه الفئة يتطلب امتلاك صفات شخصية ومهنية متميزة ليكون المعلم الكفء القادر على استغلال جميع الفرص المتاحة لإكسابهم الخبرات والمهارات والجوانب السلوكية المرغوبة، وتحقيق كافة احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والتربوية (شقير، ٢٠٠٤).

كما يعرف برنامج إعداد المعلمين بأنه " نظام مبني على أساس الكفايات، يحدد من خلاله الكفايات التي ينبغي على الطالب المعلم أن يكتسبها كما يحدد المعايير التي ستستخدم في تقويم مدى اكتساب الطالب لهذه الكفايات، وتجعله مسؤولا عن اكتساب هذه الكفايات (شوق وسعيد،٢٠٠١م).

ولكي يقوم المعلم بآداء واجباته ودوره الأكثر أهمية في عملية التدريس، لا بد من التحاقه ببرامج إعداد تساعده على تنظيم وإدارة التعلم والخبرات التعليمية والبيئة المناسبة لتعليم الطلبة، وتوفر له خلفية واسعة من المعرفة العامة والمعرفة المتخصصة في مجال تعليمه ليكون خبير بما لديه من معرفة نظرية من جانب وقدرات عملية من جانب آخر للعمل في حالات معقدة. كما توفر البرامج للمعلمين الثقة بالنفس ليقوموا بواجباتهم في تنفيذ مواقف فريدة من نوعها وتنفيذ ما تعلموه من خبرات بطريقة تسمح لهم بذلك، وتنمي لدى طلبتهم والمجتمع الثقة بهم (Brunet, ٢٠٠٥).

وإيماناً بأهمية وقيمة المعلمين كونهم أحد الركائز الأساسية لإصلاح التعليم في أي مجتمع. وانطلاقا من هذه الأهمية تزايد الوعي والأهتمام ببرامج إعداد المعلمين كون المعلمون هم حجر الزاوية في تحقيق الأهداف التعليمية والوطنية. ويعد إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية من الأولويات التي يجب أن تحظى بالاهتمام والإعداد مع ما يناسب هذه الفئة لإن هذه الفئة في أمس الحاجة إلى جهد متواصل ومستمر وتحتاج إلى رعاية شاملة ومتكاملة، وذلك بهدف رعايتهم لكي يستطيعوا التكيف مع مجتمعاتهم وأن يحيوا حياة طبيعية فعالة ومنتجه، لذا لابد من إعداد المعلم الإعداد الجيد الذي يؤهله لتقديم هذه الرعاية سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية لإن أي تقصير في تقديم هذه الرعاية تدفعهم إلى المزيد من العزلة والإحساس بالفشل والشعور بالدونية (الحازمي، ٢٠١٠).

وبإمعان النظر نجد أن عمل المعلم ليس ثابتاًبل متغيراً، فالمعلم يمارس عملاً فنياً واجتماعيا وأخلاقياً معقداً، يتغير بتغير الظروف والأوضاع ونوعية المتعلمين ويتطور باستمرار (أخضر، ٢٠٠٧).والبرنامج الناجح في الإعداد لابد أن يتضمن الكفايات بأنواعها مثل الكفايات المعرفية وتشمل المعارف والمعلومات المتمثلة بالحقائق والنظريات كما تشمل العمليات المعرفية والمهارات الفكرية اللازمة للمعلم ليتمكن من تنفيذ الأنشطة، والكفايات

الوجدانية والتي تمثل القيم والميول والاتجاهات والمعتقدات التي يمتلكها المعلم وهي تنعكس على ثقة المعلم الشخصية وآرائه وانطباعاته حول مهنة التعليم وحساسيته الشخصية، والكفايات الأدائية وتدل على مهارات المعلم الحس حركية وقدرته على استخدامه لأعضاء جسمه وتوظيفها بشكل فعال في التعلم، وهي تعتمد على الخبرات السابقة للمعلم، والكفايات الإنتاجية ويقصد بها توظيف الكفايات السابقة في عملية التعليم وظهور أثرها على الطلبة وتكيفهم مع مهنهم في المستقبل (الجماعي، ٢٠١٠).

**الجوانب الأساسية لإعداد المعلم:**

يشير بوجمال (٢٠١٤، ٦) أن برامج إعداد المعلمين تعتمد على مجموعة من الجوانب الأساسية والتي لا تكاد تختلف باختلاف التخصص، والتي تركز على إعداد المعلم في جميع الجوانب اللازمة لمهنة التدريس، والتي لها تأثير مباشر على تلاميذه وتتمثل في ثلاث جوانب مكملة بعضها البعض وهي:

**١- الجانب الثقافي:**

يهتم هذا الجانب بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه وإكسابه الخبرات المتعلقة بشؤون الحياة على وجه العموم، فالثقافة شرط أساسي لمهنة التعليم، وكلما ازدادت المعلومات العامة للمعلم، كان أقدر على احترام المتعلمين له وثقتهم به وعلى مواجهة المواقف العملية المختلفة التي تدعو المعلم لإبداء الرأي فيها، كما تساعده الثقافة العامة على نضج شخصيته واتساع أفقه، وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها وفي هذا الجانب يمكن التركيز على: الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة : البيئية والصحية و والاجتماعية وحقوق الإنسان والسلام العالمي. مقررات الثقافة العامة مثل: اللغات والتربية الوطنية والقومية والدينية والتربية البدنية والمعلوماتية وتقنيات التعليم.

**٢- الجانب التخصصي (الأكاديمي):**

ويهتم هذا الجانب بجميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه، بما يكون لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل لحقائقها وإدراك محيط بأهم تطبيقاتها وبالتطورات المعاصرة فيها. فإذا كان الطالب المعلم يعد ليكون معلم صف فإن الجانب التخصصي في إعداده يحتوي على جميع المقررات الدراسية التي سوف يقوم بتعليمها للمتعلمين في ذلك الصف الذي عادة ما يكون أحد الصفوف الدراسية من التعليم الابتدائي أو الثانوي.

**٣- الجانب التربوي (المهني):**

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده على تحقيق الآتي على وجه الخصوص:

١- معرفة نظريات التعلم وأساليبه وطرائقه وأدواته واكتساب المهارة في تطبيقها.

٢ - فهم طبيعة المتعلم وتكوينه ومعرفة خصائص ومراحل نموه وأهم مشكلاته.

٣- دراسة المتطلبات التربوية المتعلقة في المجتمع، مثل: دور التربية في المجتمع بدءاً في تحقيق أهدافه وحل مشكلات وصولا إلى قيادة حركة التغيير واستشراف حاجات المستقبل.

٤- الإلمام بفعاليات عملية التعليم والتعلم المطلوبة من المعلم بالنسبة لكل من: المناهج الدراسية – وتقنيات التعليم الإدارة المدرسية - توجيه المتعلمين وإرشادهم التخطيط للتدريس.

٥- التعرف على أهم جوانب تطور الفكر التربوي قديماً وحديثاً وبخاصة الفكر التربوي الذي يستند إلى النظريات التربوية الفعالة والتي أثبتت نجاحها في ميدان التجريب والتطبيق.

**مبررات إعداد المعلمين:**

يشير شويطر (٢٠٠٩)، الى ان هناك مبررات لأعداد المعلم قبل الخدمة،أهمها:

١- تزايد أعداد الطلبة والحاجة المستمرة لتوفير معلمين مؤهلين لتعليمهم ورعايتهم للوصول إلى النمو الشامل والمتكامل لشخصياتهم.

٢- التقدم العلمي وما يواجهه المجتمع من تحديات في كافة المجالات، وضرورة إعداد الطالب المعلم بما يواكب هذه التطورات العلمية والتكنولوجية.

٣- تقدم وسائل الحصول على المعرفة وانتشارها فلم يعد الكتاب المدرسي والمعلم هما المصدران الوحيدان المتاحان للمتعلم للوصول إلى المعرفة فالشبكة العنكبوتية جعلت من العالم قرية صغيرة.

٤- أصبحت مهنة التعليم علمية تقوم على أسس علمية واضحة وليست ارتجالاً، تتضمن أهداف ووسائل وإجراءات تعمل على تحقيق الأهداف، وهذا يتطلب تدريب المعلم على التعامل مع المواقف التعليمية بطريقة علمية منظمة.

٥- تطور النظريات التربوية والنفسية وظهور العديد من الأساليب والطرق التعليمية الحديثة.

٦- تغير أدوار المعلم من ملقن في الوضع التقليدي إلى ميسر ومرشد ومحفز لعملية تعلم الطلبة، ومساعد لهم في تعلم التفكير وحل المشكلات.

**ثانياً: تدريب المعلمين:**

تؤكد جميع الإطارات النظرية والدراسات السابقة إلى أهمية تدريب معلمي الطلاب

ذوي الإعاقة الفكرية أثناء الخدمة، وتكمن هنا أهمية التدريب الميداني حيث أنه يعد تطبيق فعلي لما تعلمه الطالب المعلم في مرحلة الدراسة للمستويات التخصصية السابقة، بإشراف مباشر من المشرف التربوي المختص، كما يعد تدريب الطالب المعلم على إدارة الفصل لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية محوراً هاماً في العملية التعليمية.يقصد بالتدريب بأنه مجموعة من العناصر والإجراءات المتكاملة والمترابطة والمؤلفة من عدد من الأهداف والموضوعات ومفرداتها والمواد والموارد البشرية والأنشطة والفعاليات، والأساليب التي تهدف إلى تزويد المتدربين بمعارف و مهارات وخبرات واتجاهات محددة، لتطوير أدائهم في ضوء حاجاتهم التدريبية المتمثلة بمهاراتهم التي ظهر ضعف في أدائه (بني مصطفى،٢٠٠٨ ، ص ٨٣).

لذلك أكد شيرمان وهال (٢٠١٩) على أهمية تدريب الطالب المعلم على أساسيات إدارة السلوك وتدخلات دعم السلوك الإيجابي والعمل على خلق بيئة تعلم استباقية من خلال التدخلات والدعم في المستوى الشامل، وترتيب وتنظيم الصف لدعم التوقعات التعليمية والاجتماعية، وتحديد الأنشطة المختلفة في ضوء قدرات واحتياجات الطلاب في الصف الدراسي.

كما أن عملية التدريب تستمر لتشمل المعلمين أثناء تواجدهم في الميدان من خلال ما يسمى ببرامج التدريب أثناء الخدمة (In-service training programs)، والتي يكون الهدف منها تنمية المهارات المعرفية والعملية للمعلمين واطلاعهم على كافة المستجدات في مجال الإعاقة الفكرية. (الخطيب، الحديدي، ٢٠٠٣)

وأشارت (بخش، ٢٠٠٣) إلى أن الاهتمام بتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة يعدأحد مظاهر حق التعليم للجميع، الذي يهدف إلى تحقيق الرعاية التعليمية والتربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب مع إعاقاتهم، وكذلك من أجل تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية لكافة فئات المجتمع، كلاً بحسب قدراته واستعداداته. (في: القرني، ٢٠١٩)

كما يرى (Rosenberg & Walther-Thomas ٢٠١٤) أن احتياجات معلمي التربية الخاصة مستمرة وبأكثر من مجال وبالتالي فهم بحاجة مستمرة لإعدادهم وتأهيلهم وذلك لتدريبهم بشكل مستمر على كيفية التعامل مع منهاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وإجراء التقييم وغيرها من الكفايات بما يواكب التطور والتقدم في هذا المجال محلياً وعالمياً.

لذا وجب تقييم البرامج التي تهتم بإعداد معلمي التربية الخاصة، ومنهم معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أن عملية التقييم تلعب دوراً هاماً يتمثل في إعطاء مؤشرات عن التقدم والتطور والضعف في أي مجال من المجالات، وبصفة خاصة في المجال التربوي فهذا المجال في تطور مستمر كما أنه يحتاج إلى تعديلات مستمرة ليواكب التقدم والتغيرات

المتلاحقة التي تمر بها المجتمعات، فعملية التقييم تساعد في اتخاذ القرارات التي تساعد في حل المشكلات التي تعترض المجال التربوي وتعمل على تحسين العملية التعليمية وتقدمها وتطورها. (الزارع، ٢٠١٦)

ومن الملاحظ أن معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أكثر احتياجاً للتدريب من كافة باقي معلمي الفئات الأخرى لذوي الاحتياجات الخاصة، فالطفل ذوي الإعاقة الفكرية يحتاج إلى مجهود أكبر من الفهم والاستيعاب والتذكر، وقد يكون من ذوي النشاط الزائد وفرط الحركة وقد يكون لديه مشاكل صحية وجسمية، وهذا يجعل من التدريب لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أكثر أهمية. (Arterbery,D,٢٠١٨)

ويعد إعداد وتدريب المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي، مما يعني أنه حتى وإن توافرت مباني مدرسية ومناهج دراسية ووسائل وتقنيات حديثة، فإنها لن تستطيع أن تحدث التطوير المطلوب دون معلم له الصفات الشخصية والمهنية التي تمكنه من إحداث نوع من التكامل بين هذا كله وترجمته إلى مواقف تعليمية على درجة كبيرة من الفعالية، لذا فإن القائمين على عملية تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ينادون بالاهتمام بالمعلم من الجوانب الشخصية والأكاديمية والنفسية إضافة إلى ذلك نادى البعض برفع مستوى معلم التربية الخاصة الاهتمامبالدورات التدريبية لهؤلاء المعلمين أثناء الخدمة. (زينب محمود شقير، ٢٠٠٤)

وختاماً فإن عملية تدريب معلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عملية تمثل مكاناً هاماً وبارزاً في تطوير الفكر التربوي، كما أن عقد الدورات التدريبية المستمرة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم على استخدام أحدث التقنيات والوسائل التعلمية والأجهزة المساعدة في عملية التعلم وتدريبهم على مهارة ضبط وإدارة الفصل الدراسي من قبل المختصين والمشرفين التربويين، له آثار إيجابية في تطور أداء ومستوى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

**أنواع البرامج التدريبية:**

يشير ويلمر ١٩٩٩إلى بعض الأنواع في البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على النحو التالي:

**١- التدريب عند بداية الخدمة:**

يشمل هذا النوع من التدريب البرامج التي تدرب العاملين الجدد على مهارات العمل، والبرامج

التعريفية والتمهيدية.

**٢- التدريب العلاجي:**

ويهدف إلى تصحيح قصور ملحوظ في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد.

**٣- تدريب زيادة الكفاءة أو التدريب المتقدم:**

ويهدف إلى تحسين أو توسيع أو زيادة أو تحديث المهارات والمعارف الوظيفية للفرد.

**٤- إعادة التدريب:**

يتم تصميم برامج إعادة التدريب نتيجة التقدم التقني، أو ظهور أجهزة حديثة، وذلك لتزويد المتدربين بمهارات جديدة تحل مكان المهارات القديمة.

*** التدريب الميداني:(تريسي وليمر، ١٩٩٠، ص١٣).**

والذي يعني ممارسة الطالب المعلم العمل ميدانياء في المدارس، ولمدة فصل دراسي كامل لإكسابه الخبرة العملية وتأهيله للعمل باحترافية وذلك بالفصل الأخير من الدراسة الجامعية.

**مبررات تدريب المعلمين:**

يشيران الربيعي والمحنة(٢٠١٧) إلى مبررات تدريب المعلم اثناء الخدمة بما يلي:

١- تطوير الكفاية التدريسية وتقويم كفاية العمل والإتجاه نحو المهنة مقارنة مع زملاء آخرين في الميدان التربوي.

٢- تطوير معيار لتقويم أدوار المدرسين التدريسية قياساً بمجتمع متغير على المدرسة أن تهيئ طلبتها له.

٣- إكساب الأفراد مهارات وقدرات ومعارف جديدة تساعدهم على التكيف وحل المشكلات المختلفة.

٤- تحسين أداء الأفراد والجماعات، مما يحسن الأداء العام للتنظيم ويرفع فعاليته الكلية.

٥- يحسن المهارات ويطور المعرفة ويعد المعلمين تحمل مسؤوليات أعلى.

ويرى الباحث عند التطرق لإعداد المعلم أن إعداد المعلم أثناء الخدمة لا يقل أهمية عن إعداده قبل الخدمة وذلك لمواكبة التطورات العلمية والتربوية والتقنية المستمرة التي تطرأ على العملية التعليمية.

**ثالثاً: إعداد وتدريب معلم التربية الفكرية:**

تسعى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى تأهيل كوادر وكفاءات، تزودهم بالمعرفة والإبداع والقيم التي تساعدهم على خدمة المجتمع بواسطة تعاملهم مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجتمع، وتعليمهم وتأهيلهم، ومساعدتهم لإيصالهم لأعلى مستوى تسمح به إمكانياتهم وقدراتهم.

كما تسعى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتطوير مهارات

البحث لدى المعلمين، مما يسهم ذلك في تقديم الخدمات التربوية والتدريبية والاستشارية والبحثية للجهات الحكومية والأهلية مساهمةً في خدمة المجتمع، ودعماً لجهود التنمية فيه، وتعد عملية إعداد وتأهيل معلمين متميزين في الجوانب الأكاديمية والبحثية للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة عالية يعد من أهم إحتياجات ومبادئ وقيم المجتمع الذين يعيشون فيهذه الفئة من الأفراد . (العبيد، ٢٠٢٠).

وفي ظل الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، تواجه عملية إعداد وتدريب معلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تحديات متعددة، ومن أهم هذه التحديات ما يتمثل في مخرجات التعلم في برامج الإعداد ومدى ملاءمتها للواقع التعليمي خصوصاً أثناء عمل وممارسة الطالب المعلم للتدريب الميداني، الأمر الذي يتطلب تطوير قدرات المتعلمين قبل الخدمة لضمان نجاح وتطبيق ومواكبة التوجهات الحديثة. (الخطيب، ٢٠٢١).

وقد لوحظ أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية أكثر إحتياجا للتدريب المستمر من كافة باقي معلمي ومعلمات باق الفئات الأخرى لذوي الاحتياجات الخاصة، فالطفل المعاق عقليا يحتاج مجهود أكبر للفهم والاستيعاب والتذكر، كما أنه قد يكون من ذوي النشاط الزائد وفرط الحركة وقد يكون لديه متاعب صحية وجسمية، وهذا يجعل من التدريب المستمر لمعلم التربية الفكرية تحديدا أمر بالغ الأهمية حتى يتمكن من التعامل السليم مع هذه النوعية من الطلاب المعاقين عقليا،(Arterbery, D, ٢٠١٨, p٢٩).

**أهداف برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة بشكل عام:(العبيد، يوسف، ٢٠٢٠).**

١- تلبية الرغبات المتزايدة من معلمي التربية الخاصة المؤهلين مهنياً.

٢- إعداد الكفاءات والكوادر المهنية المتخصصة في مجال التربية الخاصة.

٣- إعداد معلمين ملمين بكافة متطلبات المهنة وأحدث الخبرات العلمية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- تلبية احتياجات المؤسسات التربوية ذات العلاقة بذوي الاحتياجات الخاصة من المعلمين المؤهلين مهنيًا.

٥- تحقيق أهداف الجامعة في خدمة المجتمع من خلال ربط الجامعة باحتياجات سوق العمل.

**الأهداف الرئيسية لبرنامج إعداد وتدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:**

يشير العبيد، يوسف (٢٠٢٠) الى اهم الأهداف الرئيسة لبرنامج إعداد وتدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، بما يلي:

١- تطوير القدرات المعرفية والمهنية في مجال الإعاقة الفكرية.

٢- مواكبة التقدم العلمي والتوجهات الحديثة في تربية وتعليم وتدريب وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- إعداد كوادر مهنية قادرة على العمل في ميدان التربية الخاصة وتلبية الاحتياجات الشاملة لذوي الاعاقة الفكرية.

٤- إعداد كوادر قادرة على استخدام أحدث الوسائل التشخيصية والتعليمية والتقنية في مجال الإعاقة الفكرية.

٥- إعداد كوادر قادرة على إدارة المؤسسات التعليمية والفصول المدرسية.

٦- إعداد معلمين ومعلمات لديهم القدرة على تحقيق المعايير والأهداف والأدوار.

٧ - المساهمة في التطوير الشامل لذوي الإعاقة الفكرية وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والابتكارية لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية.

٨- إعداد معلمين ومعلمات لديهم القدرة على تطوير برامج ومناهج ذوي الإعاقة الفكرية.

٩- إعداد كوادر قادرة على تثقيف المجتمع بحقوق ذوي الاعاقة الفكرية.

١٠- إعداد كوادر قادرة على الاعداد البحوث العلمية في المجالات الحديثة في مجال الإعاقة الفكرية.

١١- فهم نمو وتطور التلاميذ والمساهمة في توفير الخبرات المناسبة لنموهم العقلي والاجتماعي والجسمي والانفعالي.

١٢- إعداد كوادر قادرة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مختلف جوانب النمو.

١٣- إعداد كوادر قادرة على استخداما لأساليب الحديثة في تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية.

١٤- الالتزام بالقيم والأخلاقيات بما في ذلك أخلاقيات المهنة.

**رابعاً: معلم التربية الفكرية:**

معلم التربية الفكرية هو معلم مختص ومؤهل في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، ويقوم في إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية بما يتناسب مع إمكانيات وقدرات طلابه، وإختيار إستراتيجيات تدريسية ووسائل تعليمية وتكييفها في البيئة التعليمية، ويعمل بشكل مباشر في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول الدراسية.(وزارة التعليم، ٢٠١٥).

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه:

كل معلم مختص اختصاصاً دقيقاً في مجال الإعاقة الفكرية وقوم بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام ومعاهد وبرامج تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، في مختلف المراحل التعليمية

ويشير العبيد ٢٠٢٠ إلى أهم الخصائص من المعارف والمهارات والكفايات لمعلم التربية الفكرية على النحو التالي:

**المعارف:**

١- معرفة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائصهم.

٢- معرفة خصائص ومتطلبات المهن التي تناسب ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم عليها.

٣- معرفة مفهوم الإعاقة الفكرية ومقارنتها بالمرض العقلي وبطء التعلم.

٤- معرفة مناهج وخطوات البحث العلمي.

٥- معرفة أساليب وأدوات التقييم المختلفة واستراتيجيات تطبيقها.

٦- معرفة الاختبارات والمقاييس التي تُطبق لتصنيف وتشخيص ذوي الإعاقة الفكرية.

٧- معرفة الأصول المختلفة للتربية وتطبيقاتها التربوية في المملكة.

٨- التعرف على نظريات التعلم وعلى النماذج المختلفة للتعلم.

٩- معرفة أبرز الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

**المهارات:**

١- التمييز بين الإعاقة الفكرية وغيرها من الإعاقات النمائية الأخرى.

٢- كتابة التقارير عن حالات الإعاقة الفكرية.

٣- التمكن من معرفة أساليب الرعاية الشاملة بمدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية.

٤- تقديرأهمية العمل الجماعي في ميدان القياس والتشخيص لذوي الإعاقة الفكرية.

٥- القدرة على اختيار العينات البحثية المختلفة.

**الكفاءات:**

١- القدرة على العمل التعاوني ضمن مجموعة والتي تتجلى في إظهار قدرته على احترام الآخرين.

٢- عرض أفكاره وتقديم الحلول والمقترحات لأي مشكلة.

٣- الاتصال الفعال مع مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية التي تشترك في التهيئة المهنية لذوي الإعاقة الفكرية.

٤- القدرة على العمل الجماعي.

٥- توظيف وسائل التواصل التقني بكفاءة وفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٦- الاستفادة من الجانب الإجرائي للبحوث العلمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة

**أهم الكفايات التي تجعل المعلم ناجحاً في عمله:**

أشار الصافي وقارة ودبور (٢٠١٠) الى اهم الكفايات التي تساعد المعلم على النجاح في أداء عمله، ومنها:

**١ - كفاية التخطيط وتشمل:**

تحليل المحتوى الدراسي إلى مكوناته وتحديد أهداف الوحدة وصياغتها على الصورة السلوكية، وتحديد الخبرات السابقة اللازمة للتعلم الجديد، وتنويعه في أهداف الدراسي لتشمل المعرفية والوجدانية والنفس حركية، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة وما يلزمها من وسائل وأنشطة، وتوظيف المنحى الترابطي في التخطيط.

**٢ - كفايات تنظيم الموقف التعلمي وتشمل:**

التهيئة المناسبة للتعلم الجديد، واختبار التعلم القبلي لتعلم الموضوع الجديد، وتوظيف أساليب التدريس الحديثة وتنويعها، تقديم الخبرات المتكاملة في مواقف حياتية، وكفاية طرح الأسئلة، وإثارة اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد من خلال طرح الأسئلة، وكفاية الحفز والتعزيز ومراعاة الفروق الفردية، استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، وتوظيف التقويم البنائي والمتدرج، وإيجاد المواقف التعليم ذات المستويات المتنوعة، واستخدام الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف.

**٣- الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وتشمل:**

إتقان المواد المدرسية وإتقان أساليب التدريس الخاصة بمادته، القيام بالمطالعة الذاتية، الاطلاع على مستجدات التربية والتعليم والإفادة من كل ما هو جديد، الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، والحماسة للعمل، أن يستفيد من خبرة الآخرين، وأن يكون دائم الاتصال بمجتمعه وان يتابع المشكلات الاجتماعية والثقافية، لديه اتجاهات فنية نحو مهنته لديه القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وعلى علم ودراية بعلم نفس الطفولة.

- **الدراسات السابقة:**

كشفت العديد والكثير من الدراسات السابقة عن اختلاف وتنوع كبير في مزايا فترة إعداد وتدريب معلمي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أن لهذه الاختلاف فوائد في فهم مزايا برامج الإعداد والتدريب.

حاولت دراسة طه (٢٠٠٩) التعرف على واقع برنامج معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت الدراسة على استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، حيث كانت عينة الدراسة (١٦٠) معلماً ومعلمة في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بعض جوانب الضعف ومنها ضعف دراسة ومعرفة احتياجات معلمي ذوي الإعاقة التربوية والتدريبية بطرق أكثر دقة وعدم وجود أولويات لأغراض تدريب المعلمين وعدم وجود تعاون وتكامل بين الجهات المعنية برعاية ذوي الإعاقات وقلة مشاركات معلمي التربية الخاصة وضعف الأخذ بآراء الوالدين في البرامج المقدمة.

كما هدفت دراسة هالة حسنين (٢٠١٩) إلى التعرف على مدى تشبع برنامج التربية الخاصة (مقررات التربية الخاصة) بالمعايير المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الطالب المعلم في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً معلماً في مسار الإعاقة الفكرية خلال العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ استجابوا على قائمة المعايير المهنية لمعلمي التربية الفكرية وقائمة درجة الاستفادة من مقررات التربية الخاصة وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن أكثر المعايير تشبعاً ببرامج التربية الخاصة بالترتيب ما يلي: أعرف المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة، أعرف المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية، أعرف الخصائص العامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أن أقل المعايير تشبعاً ببرامج التربية الخاصة بالترتيب ما يلي: أستطيع تطبيق استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، أستطيع توظيف البرامج السلوكية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما هدفت دراسة القحطاني، حمادنه (٢٠٢٠) إلى تقييم جودة برامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEB)، والفروق فيها وفقاً لمتغير الجنس والمُقيم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) فرداً منهم (٢٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس و (٤٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم من قسم التربية الخاصة في الجامعة نفسها، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت أهم النتائج أن درجة تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير (CABE)، بلغت متوسط حسابي (٢,١٧) وبدرجة تقدير متوسطة وجاء المعيار الرابع تأثير البرنامج في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية المعيار الخامس ضمان الجودة في البرنامج والتحسين المستمر وتلاه في المرتبة الثالثة المعيار الثاني التدريب الميداني والممارسة المهنية وأظهرت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفي متغير المُقيم لصالح عضو هيئة التدريس، أوصت الدراسة إلى ضرورة مواصلة الاهتمام باستيفاء الممارسات والأدلة والشواهد في معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة وفق معايير هيئة اعتماد تعليم المعلمين (CABE)، لتحقيق العالمية.

وهدفت دراسة ريما صبري، عصام أحمد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إعداد معلم التربية الفكرية أثناء الخدمة وتكوين المفاهيم لدى طلابه ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباط، واشتملت عينة الدراسة على عدد من المعلمين الذين يعملون في مؤسسات التربية الفكرية (حكومي، خاص) وعلى قيد العمل ويقومون بالتدريس المباشر للأفراد ذوي الإعاقة العقلية في مواد دراسية محددة أو معلمي فصول بشكل عام أو معلمي أنشطة، وتم انتقاؤهم من مدرسة آبو بكر الصديق للتربية

الفكرية كمؤسسة حكومية، ومركز رؤية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة كمؤسسة قطاع خاص في مصر، كما تم اختيار عدد من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بتلك المؤسسات لبيان التوضيح منهم حول تكوين المفاهيم لدى ابنهم المعاق عقلياً، وقد تحددت أدوات الدراسة في مقياس إعداد معلم التربية الفكرية أثناء الخدمة إضافة إلى دليل ملاحظة ولي الأمر لتكوين المفاهيم لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وقد أشارت أغلب النتائج البحثية إلى وجود علاقة عكسية بين أبعاد إعداد معلم التربية الفكرية وبين تنمية بعض المفاهيم لدى الطلاب المعاقين عقلياء كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إعداد معلم التربية الفكرية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بتنمية المفاهيم لدى طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكانت الفروق لصالح إعداد المعلم بالمؤسسات التربوية الخاصة.

بينما هدفت دراسة محمد العبيد، الطيب يوسف (٢٠٢٠) إلى تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (١٧٠) عضواءمن أعضاء هيئة التدريس من العاملين في قسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية من الذكور والإناث، حيث تم استخدام استبانة تقييم برنامج مقترح لإعداد معلمين ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة الماجستير، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وفقاً لما أشارت إليه تقييمات أعضاء هيئة التدريس حيث جاءت جميعها مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم للبرنامج تعزى إلى النوع أو الدرجة العلمية.

فيما استهدفت دراسة (Mmbwanga,Matemba & Bota , ٢٠١٥) تقييم التحديات المؤسسية التي تواجه الموظفين العاملين في برنامج تعليم ذوي الإعاقة العقلية بمدينة كيموسي في كينيا وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) فرداً، منهم ٣ إداريين (٢ ذكر، ١أنثى) ٨ معلمين (٣ ذكور، ٥ إناث)، (١٠) من الموظفين مقدمي الرعاية (٤ ذكور، ٦ إناث)، المسؤول عن التعليم الخاص، واستخدمت الدراسة الاستبانات والجداول الزمنية للمقابلة وتحليل الوثائق لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عبء العمل الثقيل والافتقار إلى الحافز وسوء التوظيف وارتفاع مستويات التوتر والاكتظاظ في الفصل والفصول الدراسية الصغيرة والموارد غير الكافية كانت أخطر التحديات التي تواجه مدرسة كيموسي الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز إدارة التعليم الخاص بوزارة التعليم بموارد إضافية وموظفين

مدربين للتعامل مع قضايا التعليم الخاص، وإشراك جميع أصحاب المصلحة من أجل ضمان وجود جهود متواصلة لتوفير برامج عالية الجودة للمعاقين عقليا.

كما استهدفت دراسة اليازوري (٢٠١٧) تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة إلى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز الإعاقة العقلية بمدينة غزة وذلك من وجهة نظر المعلمات في تلك المراكز، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلمة، واستخدمت الدراسة استبيان في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة وتكون الاستبيان من (٩١) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقدم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمجالاته الثمانية حازت على درجة تقييم كبيرة من وجهة نظر المعلمات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات تجاه برنامج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كذلك عدم وجود فروق بين آراء المعلمات ببرامج التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

في حين هدفت دراسة (Mboya,Odongo & Omoke, ٢٠١٦) للتعرف على تحديات وآمال تعليم ذوي الإعاقات الفكرية والسلوكية في مدارس الدمج بمقاطعة سيايا الكينية، إلى جانب التعرف على التحديات التي تواجه المتعلمين ذوي الإعاقات الفكرية والسلوكية في الوصول إلى المناهج العامة في مدارس الدمج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت العينة من (١٠٢) من المعلمين كما اشتملت العينة على (١٥) من المعلمين الأوائل، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات من المعلمين الأوائل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية والسلوكية في الوصول إلى مناهج التعليم العام في مدارس الدمج، عدم كفاية تدريب المعلمين فيما يتعلق بإدارة السلوكيات الصفية بنسبة ٦٣,٥ ٪ بالإضافة إلى عدم كفاية وقت الحصة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والسلوكية والاهتمام بهم بشكل فردي بنسبة ٨٣,٦ ٪.

وقد استهدفت دراسة عبدالعالي (٢٠١٣) التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي مراكز التربية الخاصة بالبيضاء والمرج وبنغازي وعددهم (١١٥) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: افتقار معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى جمع الكفايات اللازمة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأن معلمو هذه الفئة بحاجة إلى التدريب الفعال للتعامل مع المعاق وأسرته.

كما أجرى الخطيب (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي متعدد العناصر، لتطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمبادئ تعديل

السلوك وأساليبه، والتحقق تجريبياً من فعالية البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً ومعلمة ممن يعملون في ستة مراكز ومدارس تربية خاصة تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة عمان، وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية (ن = ١٦) والثانية ضابطة (ن =١٢). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخداماختبار تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقلياء بصورته المطورة على البيئة السعودية، وأشارت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي كان فعالاحيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة المعلمين الذين تلقوا البرنامج التدريبي تحسنت بشكل ملحوظ بالمقارنة مع المعلمين الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، كما بينت النتائج أن ثمة حاجة فعلية إلى دعم المعلمين ببرامج التدريب في أثناء الخدمة، وعدم الاكتفاء بالتدريب قبل الخدمة.

وهدفت دراسة الهويمل والعنادي (٢٠١٥) لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسب القبول في كليات التربية في المملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظرا لضعف معايير القبول بها ، مما يؤثر على جودة مخرجاتها ، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية وكأن من أبرز التوصيات ضرورة إعادة النظر في سياسات القبول في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة ، ليتم قبول النوعية المطلوبة من الطلبة ذوي المهارات والقدرات التي تتناسب مع مهنة التعليم ، وضرورة التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي.

كما هدفت دراسة نوافلة ونجادات (٢٠١٤) إلى تقويم فاعلية إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا من وجهة نظر الطلبة، والكشف عما إذا كانت هناك فروق في تقديرات الطلبة لفاعلية البرنامج تعزى لتخصص الطالب. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة تتكون من (٥٦) فقرة موزعة على المجالات السبع للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا، ثم طبقت على عينة الدراسة التي بلغ حجمها (٢٧٩) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك على المقياس الكلي جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة لفاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية تعزى لتخصصهم.

دراسة الهسي (٢٠١٢) بعنوان : واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ثم قام ببناء أداة الدراسة الاستبانة حيث اشتملت على (٩٠) فقرة موزعة

على١٠مجالات، بلغ حجم عينة الدراسة من طلبة التدريب الميداني (٥٤٦) طالبا وطلبة، أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: تطوير سياسة القبول للطلبة، تطوير برامج إعداد المعلم،تطوير برنامج التدريب الميداني.

بينما هدفت دراسة (٢٠١٢) NCTQ "بعنوان ماذا تعلم "برامج إعداد المعلمين هدف هذا التقرير الذي أعده المجلس الوطني لجودة المعلم The National Council on Teacher Quality (NCTQ): إلى مراجعة وطنية لبرامج إعداد المعلمين، وقد خلص التقرير إلى أن برامج إعداد المعلمين في عينة الدراسة توفر إعداداً محدوداً للطلبة المعلمين في مجال استخدام التقييم، والبيانات والمعلومات، ونتيجة لذلك فإن المدارس في نهاية المطاف توظف معلمين يفتقرون إلى الإعداد اللازم للاستفادة من المعرفة المقدمة في تلك الكليات التربوية.

وليس بعيدً عن ذلك هدفت دراسة العاجز وحلس (٢٠١١) الى التعرف إلى دور كل من كلية التربية ، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأعدا استبانة تضمنت (٧٢) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة بلغت (١٨٣) طالباً وطالبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن الفقرة التي تنص أن تضع الكلية شروطاً مسبقة لتسجيل مساق التربية العملية حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥١) وبينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب ، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات أهمها النظر إلى التربية الميدانية على أنها عملية تعاونية يشترك فيها كل من الطالب المعلم والمعلم المتعاون ومدير المدرسة والمشرف التربوي وكلية التربية.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة يونفروبومنوباسباي (Unver, , ٢٠١٠ Bumen,&Basbay) إلى اختيار فعالية برنامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في جامعة Ego، ولتحقيق هدف الدراسة، طبقت أداة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والبالغ عددهم (٦٥) وأشارت نتائج الدراسة إلى هناك العديد من المشكلات التي تواجه في تنفيذ برامج إعداد المعلمين في الجامعة أبرزها : القبول الكبير للطلبة ، والاختيار غير المناسب للطلبة ، انخفاض الدافعية لدى الطلبة نحو البرنامج والمقررات الدراسية.

كما هدفت دراسة (Russell, ٢٠٠٩) لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardinal Stritch اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولتقييم البرنامج أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومدراء المدارس ، بالإضافة إلى المقابلات، وتم التركيز في أداة الدراسة على المجالات : ( المناهج الدراسية والتدريس والتقييم ، القدرة على

تعلم تلاميذ متنوعين ، التفاعل مع البيئة الجامعية ، وجود فرص للنمو المهني ، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية : قدرة المعلم الجديد للتفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب ، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل الجامعي ، فيما أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم في جميع النواحي.

وجاءت دراسة الصائغ (٢٠٠٩) إلى محاولة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في برامج إعداد المعلم في كليات التربية في المملكة العربية السعودية، سواء بالأهداف أو الخطة الدراسية أو الأنشطة الطلابية المصاحبة أو التقويم، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: ضعف الإعداد الثقافي للمعلمين من خلال ضعف الخريجين، ولم تعط التدريب الميداني الأهمية المطلوبة، وعجز برامج إعداد المعلم عن تكوين بعض المهارات الأساسية لدى المعلم.

وهدفت دراسة المفرج و آخرون (٢٠٠٧) إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيا وذلك في المجالات التالية : الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية، الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة ، والاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتدريب الميداني، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها : إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة، الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم، بحيث يعد أكاديميا ومهنيا داخل كلية التربية خلال خمس سنوات، إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية والمقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين، وتطوير وتحديد محتوى برامج كليات التربية، ، انتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية وبشكل منظم ومدروس ، وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية.

وفي ذات الاتجاه هدفت دراسة الشرقاوي (٢٠٠٤) إلى التعرف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها، وبناء معيار للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية حتى يمكن في ضوئه تحديد جوانب القوة والضعف لكليات التربية، التعرف على مدى تحقيق بعض المعايير الموضوعة للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية ، وضع رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي . استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدارسة، وتضمنت الاستبانة المجالات التالية ) : أهداف الكلية ، الهيكل الإداري المباني والتجهيزات نظام القبول هيئة التدريس، التنمية المهينة، العملية

التعليمية ، المقررات الدراسية، المواد التعليمية، مركز مصادر التعلم المكتبات التربية العملية الدراسات العليا والبحوث التقويم، المتخرجون خدمة المجتمع، التعاون الدولي تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات جامعة الزقازيق، جامعة طنطا ، جامعة أسيوط ، وكانت النتيجة الرئيسة للدراسة أن كليات التربية تحقيق المعايير الواردة في أداة الدراسة بصورة تتراوح بين متوسطة وضعيفة . وقدم الباحث رؤية لتطوير كليات التربية استندت إلى نتائج الدراسة والمجالات التي وردت في أداة الدراسة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال ما تم التطرق له في الدراسات السابقة التي تم استعراضها يتضح ضرورة وأهمية البحث في أهم مميزات برامج اعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية حيث أن قلة الاهتمام قد تؤثر بشكل سلبي على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كما أوضحت بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة الخطيب (٢٠٠٤)، ودراسة عبد العالي (٢٠١٣)، ودراسة Mboya, Odongo& Omoke (٢٠١٦).

ومن خلال الاطلاع على الأدب والدراسات السابقة فإن الباحث يرى أن هناك مساهمة بحثية من خلال نقص البحوث العربية والدولية (إلى حد ما)، والتي تهدف إلى اكتشاف ومعرفة أهم مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والتي تسهم بدورها أيضاً في تقديم إطار نظري يعمل على حديد قائمة تشتمل على أهم هذه المميزات وذلك من خلال مراجعة الأدبيات العربية والدولية المرتبطة بموضوع الدراسة، وستتناول الدراسة الحالة المجال التربوي والذي يعتبر ذات أهمية متجددة في المملكة والوطن العربي كذلك يختلف عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة والتي تناولت برامج التطوير المهني بشكل عام كما أنها أجريت على نهج غربي يختلف تماما عن النهج الثقافي والاجتماعي في الوطن العربي والإسلامي. وقد ساهمت الأدبيات والدراسات السابقة لمميزات برامج تأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من خلال فهم وتحديد محاور الدراسة وبناء مقياس خاص لهذه الدراسة للتعرف على أهم مزايا برامج إعداد وتأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتحديد ثلاثة محاور رئيسية هي: مميزات برامج الإعداد، مميزات برامج التدريب، مميزات محتوى برامج الإعداد والتدريب. كما ساهمت الدراسات السابقة في تناولها للعبارات تحت كل محور على حدة. استفادت الدراسة الحالية منها في اشتقاق ٣٠عبارة للمحاور الثلاث للدراسة بواقع١٠عبارات تحت كل محور. دراسات ألقت نتائجها الضوء على محور مميزات برامج الإعداد ساهمت في تحديد العبارات من مثل (القحطاني، حمادنه، ٢٠٢٠)، (ريما صبري، عصام أحمد، ٢٠٢٠)، (محمد

العبيد، الطيب يوسف، ٢٠٢٠). دراسات ألقت نتائجها الضوء على محور مميزات برامج التدريب ساهمت في تحديد العبارات من مثل (Bota, ٢٠١٥&Mmbwanga, Matemba)، (عبد العالي، ٢٠١٣)، (الخطيب، ٢٠٠٤). دراسات ألقت نتائجها الضوء على محور مميزات محتوى برامج الإعداد والتدريب ساهمت في تحديد العبارات من مثل (الهويمل، العنادي، ٢٠١٥)، (نوافله، نجادات, ٢٠١٤)، (العاجز، حلس، ٢٠١١). وفي بعض الدراسات تمت الاستفادة أيضاً من نتائجها بشكل عام حيث كان يندرج قسم من النتائج تحت محور واحد والقسم الآخر تحت أحد المحاور الأخرى أو كلهما ساهمت في تحديد العبارات بشكل عام من مثل (Basbay&, Unver ,Bumen, ٢٠١٠)، (Russell ،٢٠٠٩)، (الصائغ، ٢٠٠٩)، ومن هذا المنطلق، تناولت الدراسة الحالية مجالًا تربويًا في المملكة العربية السعودية يختلف أيضاً عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة والتي تناولت المميزات لبرامج الإعداد بشكل خاص في مناطق أخرى في المملكة، أو أجريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الإجتماعي والثقافي في المملكة العربية السعودية. وتتمثل الإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة في تناولها موضوع مميزات برامج تأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعوديةبشكل عام، لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مزايا برامج إعداد وتأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جامعات المملكة العربية السعودية ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما هدفت أيضاً إلى التعرف على مدى اختلاف وجهات النظر تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والدرجة العلمية. كما تتمثل الإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة في تناولها لبرامج الإعداد والتدريب كبرامج ملحقة وإضافية للجوانبالمهنية التي تمتلكها كليات إعداد المعلمين ومراكز التدريب، وأن حكومة المملكة العربية السعودية وبحسب مخططاتها ورؤيتها المستقبلية ٢٠٣٠ تهتم في تطوير الجانب المهني اهتماما خاصاً لذلك فإنه يتعين على الباحثين التربويين مسؤولية إعداد البحوث والتطوير في المجال التربوي بحسب ما يتماشى مع هذه الرؤية، وترى هذه الدراسة أن برامج التطوير المهني للمعلمين أنه مجال متجدد في تربية الطلاب بشكل عام ورعاية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، كما يرى الباحث أن البحث في مجال برامج إعداد وتدريب المعلمين ذوي الإعاقة الفكرية مجال لا يقف عند حد معين بل أنه مجال متجدد في الوطن العربي قد يعود بالنفع إلى إثراء البحث العلمي والمساهمة المعرفية للباحثين المهتمين في المنهجية المستخدمة والإطار النظري.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل عرضًا مفصلًا لمنهجية الدراسة الميدانية، وإجراءاتها التي استخدمت لتنفيذها، وتحقيق أهدافها، بدءًا بتوضيح المنهج المستخدَم، ومن ثم التعرّف إلى

مجتمعها وعيّنتها، وما تميّزت به من خصائص، إضافة إلى توضيح كيفية تصميم أداة جمع البيانات، وآلية التحقق من صدقها وثباتها، وأخيرًا التطرق إلى إجراءات تطبيقها، وختم الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج.

**منهجية وإجراءات الدراسة:**

تتناول الطريقة والإجراءات وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى الأداة التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

- **منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي بدوره يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً وذلك بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ومدى ارتباطها بظواهر أخرى (عبيدات وعدس وعبد الحق، ٢٠١٦).

**مجتمع وعينة الدراسة:**

**مجتمع الدراسة:**

أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الجامعات السعودية (ذكور – إناث)

**عينة الدراسة:**

تكونت من ٦٢ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الجامعات السعودية. والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

**جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | التصنيف | عدد العينة |
|---|---|---|
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | ١٣ |
| | ٥-١٠ سنوات | ١٦ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٣ |
| النوع | ذكر | ٢٦ |
| | انثى | ٣٦ |
| الدرجة العلمية | بكالوريوس | ٢ |
| | ماجستير | ٤ |
| | دكتوراة | ٥٦ |

**أداة الدراسة:**

قام الباحث وبعد الرجوع الى عدد من الدراسات السابقة ومراجعة التراث النفسي بإعداد استبانة تقيس مميزات برنامج تأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة) لاستخدامها في هذه الدراسة، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أبعاد: البعد الأول وهو مميزات برامج الاعداد وتكون من ١٠ فقرات، والبعد الثاني وهو مميزات برامج التدريب وتكون من ١٠ فقرات، والبعد الثالث وهو مميزات محتوى برامج الاعداد والتدريب وتكون من ١٠ فقرات. وقد كانت بدائل الإجابة على الفقرات: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، هذا وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قدرها ٣٠ مفحوصًا من غير العينة الاساسية بهدف استخراج دلالات الصدق والثبات.

**الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة:**

تم حساب الصدق والثبات للتحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبانة، وذلك كما يلي:

**أولاً: الصدق:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وكانت معاملات ارتباط البنود بكل بعد على النحو التالي:

**جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لبنود أدة البحث**

| العبارة | الارتباط بالبعد الأول | العبارة | الارتباط بالبعد الثاني | العبارة | الارتباط بالبعد الثالث |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨٥٥** | ١ | ٠,٧٢٩** | ١ | ٠,٨٩٣** |
| ٢ | ٠,٨٧٦** | ٢ | ٠,٧١٤** | ٢ | ٠,٨٦٠** |
| ٣ | ٠,٧٤١** | ٣ | ٠,٧٦٢** | ٣ | ٠,٩١٣** |
| ٤ | ٠,٦١٢** | ٤ | ٠,٨٣٥** | ٤ | ٠,٩١٢** |
| ٥ | ٠,٧٦٠** | ٥ | ٠,٩٠٤** | ٥ | ٠,٨٧٠** |
| ٦ | ٠,٧٠٨** | ٦ | ٠,٨١٢** | ٦ | ٠,٩٢٤** |
| ٧ | ٠,٧٨٢** | ٧ | ٠,٨٦٥** | ٧ | ٠,٨٩٢** |
| ٨ | ٠,٨١٧** | ٨ | ٠,٨٢١** | ٨ | ٠,٩٢٠** |
| ٩ | ٠,٨٤٩** | ٩ | ٠,٨٦٨** | ٩ | ٠,٧٣٠** |
| ١٠ | ٠,٧٧٣** | ١٠ | ٠,٨٩٣** | ١٠ | ٠,٨٩٩** |

** الارتباط دال عند ٠,٠١ * الارتباط دال عند ٠,٠٥

**صدق الاتساق الداخلي لأبعاد أداة الدراسة**

**جدول (٣) صدق الاتساق الداخلي لأبعاد أداة البحث**

| البعد | معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية |
|---|---|
| الأول | ٠,٩٧٤** |
| الثاني | ٠,٩٧٨** |
| الثالث | ٠,٩٦٣** |
| ** الارتباط دال عند ٠,٠١ * الارتباط دال عند ٠,٠٥ | |

تشير نتائج معاملات الارتباط إلى وجود علاقة طردية قوية بين بنود كل بعد ودرجة البعد نفسه، وكذلك بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة

**ثانياً: الثبات:**

تم حسب الثبات بطريقة القسمة النصفية وكذلك معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما يلي:

**جدول (٤) ثبات أداة البحث**

| الأبعاد | معامل الثبات | |
|---|---|---|
| | ألفا كرونباخ | القسمة النصفية |
| البعد الأول ( مميزات برامج الاعداد) | ٠,٩٢ | ٠,٩٦ |
| البعد الثاني ( مميزات برامج التدريب) | ٠,٩٤ | ٠,٩٦ |
| البعد الثالث (مميزات محتوى برامج الاعداد والتدريب) | ٠,٩٧ | ٠,٩٨ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٩ | ٠,٩٧ |

وتشير هذه النتائج إلى معاملات ثبات مرتفعة للاستبانة. وبناء على نتائج صدق وثبات أداة الدراسة، فإن هذه الأداة تعد صالحة للتطبيق النهائي.

- **الأساليب الإحصائية**
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات.
- بعض الأساليب اللامعلمية وهي كروسكال-واليس، ومان-وتني.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

لتحديد مميزات البرامج وشدة الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، كما يظهره الجدول الآتي:

**جدول (٥) حساب الأوزان لمميزات البرامج وشدة الاتجاه وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي**

| المتوسط المرجح | المميزات |
|---|---|
| من ٤,٢٠ إلى ٥ | مرتفعة جداً |
| من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ | مرتفعة |
| من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ | متوسطة |
| من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ | منخفضة |
| من ١ إلى ١,٧٩ | منخفضة جداً |

**نتائج السؤال الأول: ما هي مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل بعد من أبعاد الاستبانة. والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس و أبعاده**

| رقم البعد | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب البعد حسب الشدة | درجة المساهمة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | مميزات محتوى برامج الإعداد والتدريب | ٤,٤٨ | ٠,٧٧ | ١ | مرتفعة جداً |
| ٢ | مميزات برامج التدريب | ٤,٣٤ | ٠,٧٦ | ٢ | مرتفعة جداً |
| ١ | مميزات برامج الإعداد | ٤,٣٢ | ٠,٧٥ | ٣ | مرتفعة جداً |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | | ٤,٣٨ | ٠,٧٤ | مرتفعة جداً | |

يشير هذا الجدول إلى أن أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) تنظر برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على أنه تتوفر بها عديد من المميزات بدرجة كبيرة جدا. وقد جاء البعد الثالث من حيث إنه أكثر مميزات هذه البرامج، ثم تلاه البعد الثاني، ثم البعد الأول. وللتحقق من أي هذه المميزات هي الأكثر تقديرا من وجهة نظرهم؛ فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركين في الدراسة على عبارات البعد الأول (مميزات برامج

الاعداد) والبعد الثاني (مميزات برامج التدريب) والبعد الثالث (مميزات محتوى برامج الاعداد والتدريب) من استبانة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

- **فيما يتعلق بالبعد الأول (مميزات برامج الاعداد):**

**جدول (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركين على بنود البعد الأول**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| ١ | غالبية برامج الإعداد تتضمن وقتاً كافياً للإلمام بالمحتوى التربوي وضمان فاعلية الإعداد | ك | ٤٣ | ١٥ | ٢ | ٢ | - | ٤,٦٠ | ٠,٧١ | ١ |
| | | % | ٦٩,٤ | ٢٤,٢ | ٣,٢ | ٣,٢ | - | | | |
| ٥ | توفُّر برامج الإعداد الكادر المختص والمؤهل والذي يمتلك القدرة على البحث | ك | ٣٨ | ١٧ | ٤ | ٣ | - | ٤,٤٥ | ٠,٨٢ | ٢ |
| | | % | ٦١,٣ | ٢٧,٤ | ٦,٥ | ٤,٨ | - | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | والتعليم الأكاديمي | | | | | | | | | |
| ١٠ | تتضمن برامج الإعداد تطوير الفكر والتفوق الدراسي من خلال تسجيل الملاحظات والمعلومات من خلال الحضور المتكرر للمحاضرات | ك | ٤٠ | ١٢ | ٥ | ٣ | ٢ | ٤,٣٧ | ١,٠٤ | ٣ |
| | | % | ٦٤,٥ | ١٩,٤ | ٨,١ | ٤,٨ | ٣,٢ | | | |
| ٢ | تتضمن برامج الإعداد جدية أكثر في إتقان المهارات. | ك | ٣٦ | ١٦ | ٦ | ٣ | ١ | ٤,٣٤ | ٠,٩٦ | ٤ |
| | | % | ٥٨,١ | ٢٥,٨ | ٩,٧ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |
| ٩ | توفر برامج | ك | ٣٥ | ١٨ | ٤ | ٢ | ٣ | ٤,٢٩ | ١,٠٦ | ٥ |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | الإعداد تقييماً للأداء يضمن اكتساب المعارف وإتقان المهارات | % | ٥٦,٥ | ٢٩ | ٦,٥ | ٣,٢ | ٤,٨ | | | |
| ٣ | تحتوي برامج الإعداد على مواضيع ومناهج تغطي الاحتياجات المعرفية بتنوع | ك | ٢٧ | ٢٦ | ٧ | ٢ | - | ٤,٢٦ | ٠,٧٩ | ٦ |
| | | % | ٤٣,٥ | ٤١,٩ | ١١,٣ | ٣,٢ | - | | | |
| ٨ | تستند برامج الإعداد على مراجع علمية محكمة | ك | ٣٧ | ١٣ | ٥ | ٥ | ٢ | ٤,٢٦ | ١,١٢ | ٧ |
| | | % | ٥٩,٧ | ٢١ | ٨,١ | ٨,١ | ٣,٢ | | | |
| ٦ | توفر برامج الإعداد | ك | ٣٣ | ١٦ | ٩ | ٣ | ١ | ٤,٢٤ | ٠,٩٩ | ٨ |
| | | % | ٥٢,٢ | ٢٥,٨ | ١٤,٥ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | بيئة مؤهلة بجميع الوسائل التعليمية لإقامة البرامج المطلوبة | | | | | | | | | |
| ٧ | تتميز برامج الإعداد باعتمادها من قبل هيئات تقويم متخصصة وفق معايير وبجودة عالية | ك | ٣٨ | ٩ | ٨ | ٥ | ٢ | ٤,٢٣ | ١,١٥ | ٩ |
| | | % | ٦١,٣ | ١٤,٥ | ١٢,٩ | ٨,١ | ٣,٢ | | | |
| ٤ | تجمع برامج الإعداد بين النظرية والممارسة من خلال التدريب الميداني | ك | ٢٨ | ٢٠ | ١٠ | ٣ | ١ | ٤,١٥ | ٠,٩٧ | ١٠ |
| | | % | ٤٥,٢ | ٣٢,٣ | ١٦,١ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |
| | إجمالي متوسط استجابات المشاركين على بنود البعد | | | | | | | ٤,٣٢ | ٠,٧٥ | |

- **فيما يتعلق بالبعد الثاني (مميزات برامج التدريب):**

**جدول (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركين على بنود البعد الثاني**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| ٤ | يقدمها تربويين أصحاب ممارسة وخبرة | ك | ٤٤ | ١١ | ٤ | ١ | ٢ | ٤,٥٢ | ٠,٩٤ | ١ |
| | | % | ٧١,٠ | ١٧,٧ | ٦,٥ | ١,٦ | ٣,٢ | | | |
| ٩ | سهولة الوصول لتلك البرامج وإجراءات تسجيل بسيطة وغير معقدة | ك | ٤١ | ١٤ | ٣ | ٣ | ١ | ٤,٤٧ | ٠,٩٢ | ٢ |
| | | % | ٦٦,١ | ٢٢,٦ | ٤,٨ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |
| ٧ | تتم في أوقات العمل الرسمية ومكان مناسب للمتدربين وبأوقات | ك | ٣٩ | ١٦ | ٥ | - | ٢ | ٤,٤٥ | ٠,٩٠ | ٣ |
| | | % | ٦٢,٩ | ٢٥,٨ | ٨,١ | - | ٣,٢ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | متعددة طوال السنة | | | | | | | | | |
| ١٠ | تقام في أماكن رسمية معدة بأحدث الوسائل التقنية والتعليمية | ك | ٤١ | ١٢ | ٥ | ٣ | ١ | ٤,٤٤ | ٠,٩٥ | ٤ |
| | | % | ٦٦,١ | ١٩,٤ | ٨,١ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |
| ٥ | تتلاءم مع الرؤى الجديدة والمستقبلية المتغيرة من خلال الوقت | ك | ٤١ | ١٢ | ٥ | ٢ | ٢ | ٤,٤٢ | ١,٠٠ | ٥ |
| | | % | ٦٦,١ | ١٩,٤ | ٨,١ | ٣,٢ | ٣,٢ | | | |
| ٣ | متنوعة تأخذ أشكالاً متعددة كحلقات النقاش والمحاضرا | ك | ٣٧ | ١٦ | ٧ | ١ | ١ | ٤,٤٠ | ٠,٨٨ | ٦ |
| | | % | ٥٩,٧ | ٢٥,٨ | ١١,٣ | ١,٦ | ١,٦ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | ت والنمذجة | | | | | | | | | |
| ٢ | تلبي احتياجات المعلمين وتجيب على التساؤلات في المراحل المختلفة | ك | ٤١ | ١٠ | ٧ | ٢ | ٢ | ٤,٣٩ | ١,٠٣ | ٧ |
| | | % | ٦٦,١ | ١٦,١ | ١١,٣ | ٣,٢ | ٣,٢ | | | |
| ١ | تحديث المعارف والمهارات التعليمية للمعلمين بشكل مستمر | ك | ٣٥ | ١٧ | ٥ | ٤ | ١ | ٤,٣١ | ٠,٩٨ | ٨ |
| | | % | ٥٦,٥ | ٢٧,٤ | ٨,١ | ٦,٥ | ١,٦ | | | |
| ٦ | لا تتطلب عمل مهام شاقّة ومرهقة بل تقام لغرض التقييم والتنافسية | ك | ٣٦ | ١٣ | ٩ | ٢ | ٢ | ٤,٢٧ | ١,٠٤ | ٩ |
| | | % | ٥٨,١ | ٢١,٠ | ١٤,٥ | ٣,٢ | ٣,٢ | | | |
| ٨ | تجذب المعلمين | ك | - | ٤٩ | ٧ | ٦ | - | ٣,٦٩ | ٠,٦٤ | ١٠ |
| | | % | - | ٧٩,٠ | ١١,٣ | ٩,٧ | - | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | ذوي الطموح للحصول على مميزات إضافية ويقدم شهادات معتمدة | | | | | | | | | |
| | إجمالي متوسط استجابات المشاركين على بنود البعد | | | | | | | ٤,٣٤ | ٠,٧٦ | |

- **فيما يتعلق بالبعد الثالث (مميزات محتوى برامج الاعداد والتدريب):**

**جدول (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركين على بنود البعد الثالث**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| ١ | تتضمن مفاهيم التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة وطبيعتها | ك | ٤٤ | ١٤ | ٣ | - | ١ | ٤,٦١ | ٠,٧٣ | ١ |
| | | % | ٧١,٠ | ٢٢,٦ | ٤,٨ | - | ١,٦ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | وأنواعها | | | | | | | | | |
| ١٠ | تشمل التعليم الشامل والدمج والخيارات التربوية الأخرى للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية | ك | ٤٢ | ١٢ | ٧ | ١ | - | ٤,٥٣ | ٠,٧٦ | ٢ |
| | | % | ٦٧,٧ | ١٩,٤ | ١١,٣ | ١,٦ | - | | | |
| ٨ | تتضمن إستراتيجيات وطرق التدريس الملائمة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية | ك | ٤٥ | ٩ | ٥ | ١ | ٢ | ٤,٥٢ | ٠,٩٥ | ٣ |
| | | % | ٧٢,٦ | ١٤,٥ | ٨,١ | ١,٦ | ٣,٢ | | | |
| ٢ | تشتمل على كفايات معلمي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية | ك | ٤٠ | ١٤ | ٧ | - | ١ | ٤,٤٨ | ٠,٨٢ | ٤ |
| | | % | ٦٤,٥ | ٢٢,٦ | ١١,٣ | - | ١,٦ | | | |
| ٤ | تتضمن | ك | ٤٣ | ٩ | ٨ | ١ | ١ | ٤,٤٨ | ٠,٩٠ | ٥ |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | مناهج الخاصة في تطوير القدرات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية | % | ٦٩,٤ | ١٤,٥ | ١٢,٩ | ١,٦ | ١,٦ | | | |
| ٩ | تحتوي على الوسائل التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية | ك | ٤٢ | ١٣ | ٤ | ١ | ٢ | ٤,٤٨ | ٠,٩٤ | ٦ |
| | | % | ٦٧,٧ | ٢١,٠ | ٦,٥ | ١,٦ | ٣,٢ | | | |
| ٥ | تدعم مهارات الاتصال اللازمة للتفاعل الاجتماعي | ك | ٤٠ | ١٤ | ٦ | ١ | ١ | ٤,٤٧ | ٠,٨٦ | ٧ |
| | | % | ٦٤,٥ | ٢٢,٦ | ٩,٧ | ١,٦ | ١,٦ | | | |
| ٣ | تعمل على تكييف وملائمة المناهج | ك | ٣٨ | ١٦ | ٦ | ١ | ١ | ٤,٤٤ | ٠,٨٦ | ٨ |
| | | % | ٦١,٣ | ٢٥,٨ | ٩,٧ | ١,٦ | ١,٦ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | |
| | الدراسية | | | | | | | | | |
| ٦ | تتضمن احتياجات أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية | ك | ٤٠ | ١٠ | ٨ | ٣ | ١ | ٤,٣٧ | ١,٠٠ | ٩ |
| | | % | ٦٤,٥ | ١٦,١ | ١٢,٩ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |
| ٧ | تشتمل على نظريات التعلم التي تنطبق مفاهيمها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية | ك | ٣٨ | ١٤ | ٦ | ٣ | ١ | ٤,٣٧ | ٠,٩٦ | ١٠ |
| | | % | ٦١,٣ | ٢٢,٦ | ٩,٧ | ٤,٨ | ١,٦ | | | |
| | إجمالي متوسط استجابات المشاركين على بنود البعد | | | | | | | ٤,٤٨ | ٠,٧٧ | |

يتضح من النتائج السابقة أن مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة جدا، وذلك من حيث البنود الخاصة بكل بعد، ومن حيث الأبعاد الفرعية الثلاثة، ومن حيث الدرجة الكلية، كما يتضح من هذه النتائج أن البند الأول من البعد الأول (غالبية برامج الإعداد تتضمن وقتاً كافياً للإلمام بالمحتوى التربوي وضمان فاعلية الإعداد)، والبند الرابع من البعد الثاني (يقدمها تربويين أصحاب ممارسة وخبرة)، والبند الأول من البعد الثالث (تتضمن مفاهيم التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة وطبيعتها وأنواعها) كانت أعلى البنود تعبيرا عن مميزات هذه البرامج.

ويلاحظ من هذه النتائج أن أهم ما يميز هذه البرامج هو توفر المتخصصين في تقديمها، لما يتوفر لديهم من مادة علمية ثرية وخبرات ميدانية في المجال، مع إلمامهم بجوانب

واستراتيجيات التدريب، وهو ما يتضح جليا في البنود التي حصلت على معدل عال من التكرارات.

وتتفق نتائج هذا السؤال بشكل عام مع ما ورد من نتائج في دراسة كل من: هالة حسنين (٢٠١٩) عندما وجدت أن أكثر المعايير تشبعاببرامج التربية الخاصة هو بند "أعرف المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية"، ودراسة محمد العبيد، الطيب يوسف (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وفقاً لما أشارت إليه تقييمات أعضاء هيئة التدريس حيث جاءت جميعها مرتفعة، ودراسة (Mmbwanga,Matemba & Bota, ٢٠١٥)التي أشارت إلى أن عبء العمل الثقيل والافتقار إلى الحافز وسوء التوظيف وارتفاع مستويات التوتر والاكتظاظ في الفصل والفصول الدراسية الصغيرة والموارد غير الكافية كانت أخطر التحديات، كما تتفق نتائج هذا السؤال مع ما أوصت به الدراسة بضرورة تعزيز إدارة التعليم الخاص بوزارة التعليم بموارد إضافية وموظفين مدربين للتعامل مع قضايا التعليم الخاص، وإشراك جميع أصحاب المصلحة من أجل ضمان وجود جهود متواصلة لتوفير برامج عالية الجودة للمعاقين عقليا.

كما تتسق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة ( Mboya,Odongo & Omoke, ٢٠١٦) التيأظهرت أن من أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين عدم كفاية تدريب المعلمين، ودراسة عبد العالي (٢٠١٣) والتي توصلت إلى ضعف معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأن معلمو هذه الفئة بحاجة إلى التدريب الفعال للتعامل مع المعاق وأسرته.

**نتائج السؤال الثاني : هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورعينة البحث حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الفعالة وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثرمن ١٠ سنوات)**

نظرًا لوجود ثلاث مجموعات للمقارنة وفقا لعامل الخبرة، ونظرًا لصغر حجم هذه المجموعات، فقد تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية اللامعلمية، وهو أسلوب كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)، وهو مشابه لاختبار تحليل التباين الأحادي الذي يستخدم مع البيانات الاعتدالية. وقد كانت النتائج كما يلي:

**جدول (١٠) الإحصاء الوصفي (ن= ٦٢)**

| البيان | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أقل قيمة | أعلى قيمة |
|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | ٤٣,١٨ | ٧,٤٧ | ١٧ | ٥٠ |
| البعد الثاني | ٤٣,٣٥ | ٧,٦١ | ١٨ | ٤٩ |
| البعد الثالث | ٤٤,٧٦ | ٧,٧٥ | ١٤ | ٥٠ |

| البيان | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أقل قيمة | أعلى قيمة |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | ٨٦,٥٣ | ١٤,٨٦ | ٣٥ | ٩٩ |

جدول (١١) اختبار كروسكال-واليس لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات وفقا لسنوات الخبرة من حيث وجهة نظر المشاركين في مميزات البرامج

| البيان | الرتب | | | كا٢ | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | سنوات الخبرة | العينة | متوسط الرتب | | | |
| البعد الأول | أقل من ٥ سنوات | ١٣ | ٢٥,٦٢ | ١,٧٨٣ | ٢ | ٠,٤١ |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | ١٦ | ٣٣,٢٨ | | | |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٣ | ٣٢,٩٥ | | | |
| البعد الثاني | أقل من ٥ سنوات | ١٣ | ٢٧,١٩ | ١,٠٧٥ | ٢ | ٠,٥٨ |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | ١٦ | ٣١,٥٩ | | | |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٣ | ٣٣,١٥ | | | |
| البعد الثالث | أقل من ٥ سنوات | ١٣ | ٢٩,٣٨ | ٠,٤٣ | ٢ | ٠,٨١ |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | ١٦ | ٣٣,٥٩ | | | |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٣ | ٣١,٣٢ | | | |
| الدرجة الكلية | أقل من ٥ سنوات | ١٣ | ٢٦,٤٢ | ١,٣٣٧ | ٢ | ٠,٥١ |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | ١٦ | ٣٢,٣٤ | | | |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٣ | ٣٣,٠٩ | | | |

يتضح من الجدول السابق أن وجهة نظر المشاركين في مميزات البرامج لم تختلف باختلاف مستويات الخبرة، فقد كانت الفروق غير دالة. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة محمد العبيد، الطيب يوسف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم للبرنامج تعزى إلى النوع أو الدرجة العلمية.

**نتائج السؤال الثالث : هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور عينة البحث حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الفعالة وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)**

للتحقق من هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين للمقارنة بين الذكور والإناث في وجهات نظرهم حول مميزات البرامج

**جدول (١٢) اختبارت لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين للمقارنة بين الذكوروالإناث في وجهات نظرهم حول مميزات البرامج**

| البيان | النوع | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | متوسط الفرق | ت | درجات الحرية | الدلالة |
| البعد الأول | ذكور | ٢٦ | ٤١,٣١ | ٧,٦٨ | ٣,٢٢- | ١,٦٨- | ٥١,٥٢ | ٠,١٠ |
| | إناث | ٣٦ | ٤٤,٥٣ | ٧,١٢ | | | | |
| البعد الثاني | ذكور | ٢٦ | ٤١,٧٧ | ٧,٩٦ | ٢,٧٣- | ١,٣٨- | ٥٠,٨١ | ٠,١٧ |
| | إناث | ٣٦ | ٤٤,٥ | ٧,٢٤ | | | | |
| البعد الثالث | ذكور | ٢٦ | ٤٣,١٥ | ٧,٨٧ | ٢,٧٦- | ١,٣٩- | ٥٢,٦٦ | ٠,١٧ |
| | إناث | ٣٦ | ٤٥,٩٢ | ٧,٥٥ | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | ٢٦ | ١٢٦,٢٣ | ٢٢,٧٧ | ٨,٧١- | ١,٥٣- | ٥١,٨٢ | ٠,١٣ |
| | إناث | ٣٦ | ١٣٤,٩٤ | ٢١,٣١ | | | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في وجهة النظر حول مميزات البرامج. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة محمد العبيد، الطيب يوسف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم للبرنامج تعزى إلى النوع. في حين أن ذلك يتعارض مع دراسة القحطاني، حمادنه (٢٠٢٠) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

**نتائج السؤال الرابع : هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور عينة البحث حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الفعالة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)**

نظرًا لوجود ثلاث مجموعات للمقارنة وفقا للدرجة العلمية، ونظرًا لصغر حجم هذه المجموعات، فقد تم استخدام أسلوب كروسكال واليس (Kruskal-Wallis). وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) اختبار كروسكال-واليس لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات وفقا للدرجة العلمية من حيث وجهة نظر المشاركين في مميزات البرامج

| البيان | الرتب | | | كا٢ | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة العلمية | العدد | متوسط الرتب | | | |
| البعد الأول | بكالوريوس | ٢ | ١٥ | ٩,٧٥ | ٢ | ٠,٠٠٨ |
| | ماجستير | ٤ | ٧,٦٣ | | | |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٣,٧٩ | | | |
| البعد الثاني | بكالوريوس | ٢ | ١٦,٢٥ | ٩,٤٩ | ٢ | ٠,٠٠٩ |
| | ماجستير | ٤ | ٨,١٣ | | | |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٣,٧١ | | | |
| البعد الثالث | بكالوريوس | ٢ | ١١ | ١٢,٨٨ | ٢ | ٠,٠٠٢ |
| | ماجستير | ٤ | ٥,٨٨ | | | |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٤,٠٦ | | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | ٢ | ١٣,٥ | ١٠,٤٨ | ٢ | ٠,٠٠٥ |
| | ماجستير | ٤ | ٧ | | | |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٣,٨٩ | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة بين المجموعات الثلاث (الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الماجستير والحاصلين على الدكتوراه) في وجهة النظر حول مميزات البرامج. ولتحديد أي الفروق دالة بين المجموعات الثلاث؛ سيتم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test (أحد الأساليب اللامعلمية) لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٤) اختبار مان وتني لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين (البكالوريوس-الماجستير)

| البيان | الرتب | | | | مان-تني | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة العلمية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| البعد الأول | بكالوريوس | ٢ | ٤,٥ | ٩ | ٢ | ٠,٣٦ |
| | ماجستير | ٤ | ٣ | ١٢ | | |
| البعد | بكالوريوس | ٢ | ٤,٧٥ | ٩,٥ | ١,٥ | ٠,٢٤ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثاني | ماجستير | ٤ | ٢,٨٨ | ١١,٥ | | |
| البعد الثالث | بكالوريوس | ٢ | ٥ | ١٠ | ١ | ٠,١٧ |
| | ماجستير | ٤ | ٢,٧٥ | ١١ | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | ٢ | ٥ | ١٠ | ١ | ٠,١٧ |
| | ماجستير | ٤ | ٢,٧٥ | ١١ | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الماجستير في وجهة النظر حول مميزات البرامج.

جدول (١٥) اختبار مان وتني لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين (البكالوريوس-الدكتوراه)

| البيان | الرتب | | | مان-وتني | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة العلمية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| البعد الأول | بكالوريوس | ٢ | ١٢ | ٢٤ | ٢١ | ٠,١٣ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٠,١٣ | ١٦٨٧ | | |
| البعد الثاني | بكالوريوس | ٢ | ١٣ | ٢٦ | ٢٣ | ٠,١٥ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٠,٠٩ | ١٦٨٥ | | |
| البعد الثالث | بكالوريوس | ٢ | ٧,٥ | ١٥ | ١٢ | ٠,٠٥ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٠,٢٩ | ١٦٩٦ | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | ٢ | ١٠ | ٢٠ | ٢٣ | ٠,٠٩ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٠,٢ | ١٦٩١ | | |

يتضح من الجدول السابق:

- عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدكتوراه في البعدين الأول والثاني والدرجة الكلية من استبانة وجهة النظر حول مميزات البرامج.
- وجود فروق الدالة في البعد الثالث من الاستبانة، حيث كانت الفروق الدالة لصالح الحاصلين على الدكتوراه مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس. حيث كان الحاصلون على الدكتوراه يرون مميزات هذه البرامج -من حيث البعد الثالث- بشكل كبير مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس. وهو ما يتعارض مع نتائج دراسة محمد العبيد، الطيب

يوسف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم للبرنامج تعزى إلى الدرجة العلمية.

**جدول (١٦) اختبار مان وتني لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين (الماجستير- الدكتوراه)**

| البيان | الرتب | | | مان-وتني | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة العلمية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| البعد الأول | ماجستير | ٤ | ٧,١٣ | ٢٨,٥ | ١٨,٥ | ٠,٠٠٥ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٢,١٧ | ١٨٠١,٥ | | |
| البعد الثاني | ماجستير | ٤ | ٧,٧٥ | ٣١ | ٢١ | ٠,٠٠٥ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٢,١٣ | ١٧٩٩ | | |
| البعد الثالث | ماجستير | ٤ | ٥,٦٣ | ٢٢,٥ | ١٢,٥ | ٠,٠٠٢ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٢,٢٨ | ١٨٠٧,٥ | | |
| الدرجة الكلية | ماجستير | ٤ | ٦,٧٥ | ٢٧ | ١٧ | ٠,٠٠٥ |
| | دكتوراه | ٥٦ | ٣٢,٢ | ١٨٠٣ | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة بين مجموعتي الحاصلين على الماجستير والحاصلين على الدكتوراه في وجهة النظر حول مميزات البرامج، لصالح الحاصلين على الدكتوراه. فقد كانت تقديرات الحاصلين على الدكتوراه لمميزات هذه البرامج أكبر من تقديرات الحاصلين على الماجستير، وهو ما يتعارض مع نتائج دراسة محمد العبيد، الطيب يوسف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم للبرنامج تعزى إلى الدرجة العلمية.

وقد يرجع هذا التعارض إلى مدى التغير الذي حدث في تقديم البرامج التدريبية والتنموية، من تقدم وتنويع في طرق واستراتيجيات تقديمها، خاصة مع تعاظم الاستفادة من التقنيات العالية في مجال الحاسب الآلي وعالم الاتصالات وشبكات الانترنت، ولاسيما مع ظهور جائحة كورونا التي تطلبت البحث عن وسائل أجدر في التفاعل مع المتدرب خلال عمليات التدريب والتعلم.

**التوصيات:**

١. إجراء دراسات متخصصة تهدف لتطوير برامج التدريب لتأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. إجراء دراسات متخصصة تهدف لتطوير برامج الاعداد لتأهيل معلمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. الاهتمام بمحتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بما يكفل تقديم الكفايات والمهارات الخاصة للمعلمين.
٤. الاهتمام ببرامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية سواء قبل أو بعد الخدمة.
٥. تصميم برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية
٦. فاعلية برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المطبقة في المملكة العربية السعودية.
٧. الإحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

**المراجع**

أخضر، فوزية. (٢٠٠٧). *تحقق الجودة في التربية الخاصة من خلال الأسرة في ضوء الاتجاهات العالمية*. ورقة عمل مقدمة للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم، المملكة العربية السعودية.

برهوم، أحمد.(٢٠٠٩). *دور المعلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديريتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بني مصطفى، هاني. (٢٠٠٥). *بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطور كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

بو جمال، عبد الوهاب. (٢٠١٤).جوانب إعداد المعلم. متوفر على الرابط: https://www.edutrapedia.com.

تريسي، وليمر. (١٩٩٠). *تصميم نظم التدريب والتطوير*. (سعد الجبالي،مترجم)، الرياض: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.

الجماعي، عبد الوهاب. (٢٠١٠). *كفايات تكوين المعلمين: اللغة العربية للمرحلة الثانوية – أنموذجاً*. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

جمال الدين، نجوى.(٢٠٠٢). التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني.*مجلة الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة*، ١-٥٠.

الحازمي، عدنان. (٢٠١٠). *التدريس لذوي الإعاقة العقلية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسنين، هالة. (٢٠١٩). برنامج التربية الخاصة وأثره في إكساب الطالب-المعلم المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية.*مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠)، ١-٣٢.

الحيلة، محمد. (١٤٢٤هـ). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. ط٣، عمان: دار الكتاب الجامعي.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠٠٣).*مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الخطيب، جمال.(٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين*، ٥(٣)، ٢٤١-٢٦١.

الربيعي، سامي والمحنة، علي. (٢٠١٧). *المعلم المعاصر إعداد وتدريبه واستراتيجياته التدريسية*.بغداد: مكتبة دار دجلة للنشر والتوزيع.

الروسان،فاروق.(٢٠١٨). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. (ط٧)، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزارع، نايف. (٢٠١٦). تقويم برنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، ٢ (٥)، ١- ١٥.

شقير، زينب. (٢٠٠٤). *إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*. المؤتمر العلمي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر، كلية التربية، جامعة طنطا، (٢)، ١- ١٨.

الشميري، إصباح. (٢٠٠٩). *تقويم برامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

شويطر، عيسى. (٢٠٠٩). *إعداد وتدريب المعلمين*.دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

شيورمان، برنيدا وهال، جودي.(٢٠١٩). *الدعم السلوكي الإيجابي بالصف*. (عبدالكريم الحسين، مترجم)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الصافي، عبد الحكيم وقارة، سليم ودبور، عبد اللطيف. (٢٠١٠). *تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

صبري، ريماء وأحمد، عصام. (٢٠٢٠). إعداد معلم التربية الفكرية أثناء الخدمة وعلاقته بتنمية بعض المفاهيم لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.*مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد*، (٣٢)، ٤٩٥-٥٢٨.

طه، أميرة. (٢٠٠٩).واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. *المجلة التربوية*، ٢٣ (٩٠)، ١٢٥-١٧٨.

عبد العالي، عبد الكريم. (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليا.*مجلة سبها (العلوم الإنسانية)*، ١٢ (١)، ١٧-٢٧.

العبيد، محمد.(٢٠٢٠). تقييم برنامج مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة التربية الخاصة-جامعة الزقازيق*، (٣٢)، ١-٤٦.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه- أدواته- وأساليبه*. ط١٤، دار الفكر للنشر والتوزيع.

القحطاني، راقع وحمادنة،برهان.(٢٠٢٠). تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP). *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٤٠(٢)، ٩٧-١١٦.

القرني، حنان. (٢٠١٩). تقويم برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة الملك سعود في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).*دراسات، العلوم التربوية*، ٤٦، ٢٥٠-٢٧٠.

قنديل، ياسين.(٢٠٠٥). *التدريس وإعداد المعلم المملكة العربية السعودية*. دار النشر الدولي.

الليثي، رشا. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر العربي.

المرسى، المرسى. (٢٠١٩). تقييم برنامج الإعداد المهني لمعلمي المعاقين عقليا بكليات التربية في ضوء الكفايات التدريسية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*،١٠٨ (٥)، ٧٧١-٧٣٩.

المنشاوي، آمال. (٢٠٠٥). *نمو مفهومي الزمن والسببية لدى الأطفال المتأخرين عقليا (فئة التأخر العقلي البسيط)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنوفية، المنوفية.

اليازوري، محمد. (٢٠١٧). تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمات في مدينة غزة. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*،٤(١٨)، ٣٤٧- ٣٦٩.

Arterbery, D. (٢٠١٨). *Explorations of Teachers Self-Efficacy towards Students with Special Needs and Professional Development Characteristics*.Unpublished PhD dissertation, Southern Connecticut State University, USA.

Israel,M.(٢٠٠٩). *Preparation of special education teacher educators: An investigation of emerging signature pedagogies*. Unpublished PhD dissertation, University of Kansas, USA.

Lopes, A. & Tormenta, R. (٢٠١٠). Pre-service teacher training. primary teachers' identities and school work. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 1*(١), ٥٢-٥٨.

Mboya, H., Odongo, B. & Omoke, C. (٢٠١٦). Challenges faced by learners with emotional and behavioral difficulties in accessing the regular curriculum in inclusive schools in Siaya County, Kenya. *International Journal of Current Research, ٨*(٤),٣٠٠١٣-٣٠٠١٧.

Mmbwanga, D.; Matemba, C. & Bota, K. (٢٠١٥). Assessment of Institutional and Personnel-Related Challenges Facing Educational Program for the Mentally Challenged Persons at Kaimosi Special School, Kenya. *Journal of Education and Practice, 6*(١٣), ١٣-٢١.

Rosenberg, M.& Walther-Thomas, C. (٢٠١٤). Innovation, Policy and Capacity in Special Education Teacher Education: Competing Demands in Challenging Times. *Journal of Teacher Education and Special Education, 37*(١), ٧٧- ٨٢.