كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة

Competencies of teachers of students with intellectual disabilities necessary for inclusive education from their point of view in the Al-Madinah Al-Munawwarah region

إعداد

عبد الله فرج الترجمي

Abdullah Faraj Eltrgamy

د. محمد مثري الحويطي

Dr. Mohammed muthri Al-Huwaiti

Doi: 10.21608/jasht.2023.293789

استلام البحث : ٢٨ / ١ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٢٢ / ٢ / ٢٠٢٣

الترجمي ، عبد الله فرج و الحويطي، محمد مثري (٢٠٢٣). كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٦) أبريل، ١١١ – ١٤٦.

http://jasht.journals.ekb.eg

كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم بالمدينة المنورة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة من اعداد الباحث كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول الدمج، وذلك في القطاع الحكومي لإدارة تعليم المدينة المنورة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تكونت العينة من (٥٠) معلم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يحتاجون بدرجة كبيرة إلى الإلمام بأهداف تدريس ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية جيداً، والتنويع في وسائل وأساليب التهيئة، ومعرفة أساليب التعامل مع كل طالب على حدة، وطرق استخدام الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية في التقويم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولسنوات الخبرة ومن التوصيات التي وضعتها الدراسة: ضرورة الوقوف على المهارات التي يجب على المعلمين اكتسابها في التعليم الشامل، وايجاد طرق فعالة لإعداد مهنيين فعالين للتعليم الشامل.

Abstract:

The study aimed to reveal the competencies of teachers of students with intellectual disabilities necessary for comprehensive education from their point of view in Medina. The study used the descriptive analytical method and a questionnaire prepared by the researcher as a study tool, and the study community consisted of teachers of students with intellectual disabilities in general education schools with integration classes attached to them, in the government sector of Madinah Education Department, and the study sample was selected randomly, where the sample consisted of (50) teachers. The results of the study have concluded that teachers need to be familiar with the goals of teaching people with intellectual disabilities at the primary stage well, diversify in the means and methods of preparation, know the methods of dealing with each student individually, and methods of using educational aids, in addition to taking into account individual differences in the calendar, and the results showed that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05)effective for Inclusive Education.

مقدمة:

التعليم هو الركيزة الأساسية الذي تقوم وتنهض عليه المجتمعات وهو الذي يقوم عليه التطوير والرقي للوصول لأعلى المستويات. ولقد مرت مسيرة تطور رعاية الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية بمراحل عديدة هي: مرحلة الرفض والعزل، ومرحلة الرعاية المؤسسية، وأخيرًا مرحلة الدمج أو الإدماج التي تعتبر من أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاعاقة الفكرية، فشهدت المجتمعات الإنسانية في السنوات الأخيرة، اهتمامات تربوية متزايدة بأوضاع ذوي الاعاقة الفكرية وتحولات ايجابية في نظرتها لهم ، نجم عنه اهتمامات متزايدة بأوضاع هذه الفئة من المجتمع وتزايد عدد المؤسسات و المراكز التي تعنى بتربيتهم وتأهيلهم في مختلف بلدان العالم (Saloviita, 2018).

وهنا تبرز أهمية تعليم ذوي الإعاقة في تزويدهم بما يساعدهم على الاندماج مع الأسوياء، بعد أن كان العزل للفرد من ذوي الاعاقة يأتي نتيجة رفض الآخرين له، فيكون العزل مفروضاً علية، أو أن يعزل نفسه بصفة تلقائية خوفاً من رفض الآخرين له وتحاشياً لما قد يسببه الاتصال بهم من مواقف سلبية بالنسبة له. (هارون ، ٢٠٠٠)

لذلك فإن الاهتمام بذوي الاعاقة الفكرية وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتوصلهم إلى أقصى حد لقدراتهم، هو في المرتبة الأولى واجب إنساني واجتماعي مستوحى من القيم الدينية والإنسانية، ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع ، كما أن العناية بهم هي في نفس الوقت تعتبر إعداداً واستثماراً لطاقاتهم واشتراكهم في دفع الاقتصاد القومي وإسهامهم الإيجابي في زيادة حجم الإنتاج وطاقة المجتمع، بالإضافة إلى أن العناية بتعليمهم وتأهيلهم يجنب المجتمع أعباء كبيرة متزايدة، فتركهم بدون عناية يؤدي إلى إلحاق الضرر بالمجتمع حيث يتحولون إلى فئات وطوائف تعوق التقدم وبخاصة إذا اتجهوا وجهات انحرافيه مرضية كالإدمان، والتسول وغيرها مما يكلف المجتمع أعباء متزايدة لمقاومتها مستقبلاً (Epps, T., 2016) .

ومن ثم فإن إحداث التلاؤم والتكيف بين كل من ذوي الاعاقة الفكرية والبيئة يمكن أن يتم عن طريق التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، مما يؤدى إلى تحقيق التكيف الملائم. إن مشكلة الإعاقة تستدعي تطوير كل الفرص الممكنة كي يستطيع الأطفال من ذوي الاعاقة الفكرية أن يتعلموا وينموا وفق قدراتهم وإمكاناتهم ، ويصعب تحقيق ذلك كله إلا إذا تلقوا تدريباً وتأهيلاً مناسباً من قبل معلم يملك قدراً عالياً من الكفايات اللازمة للتدريس (Saloviita, 2018).

وحتى يكون المعلم فعالاً في مهمته التعليمية فإنه يجب أن يكون قبل كل شيء مؤهلاً للعمل مع ذوي الاعاقة الفكرية، وبالتالي يمكن القول بأنه إذا أردنا الرقي ببرنامج التربية الخاصة فإنه يجب الرقي أولاً بكفايات المعلم وتأهيله بشكل جيد وإعطاؤه أولوية قصوى (السعيد، ٢٠٠٤).

فإن المعلم هو حجر الزاوية وقائد العملية التربوية، وأداة التعبير الحضاري في المجتمع، ولذا فإن عملية تطوير أدائه تحتل أولوية لها أهميتها وخطورتها ، وذلك لأن نوعية التعليم

ومستقبل أجيال الأمة يتحددان بدرجة كبيرة بكفاءة المعلمين. وإن الحاجة اليوم ماسة إلى عملية تطوير شاملة للمعلم عامةً ومعلم ذوي الاعاقة الفكرية خاصةً، تطوير يتميز بالموضوعية والتكامل والتجديد، والعمق والتركيز والمهنية الوظيفية ، وتتجه بأهدافها نحو التربية المتكاملة التي تدفع بالمعلمين إلى الإفادة من المعارف العلمية والتقنية في عصر الثورة التقنية التي تتميز بالتجديد والتطوير (الروسان ، ٢٠١٣) .

لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل في منطقة المدينة المنورة، وترجع أسباب اختيار الموضوع إلى توجه المملكة العربية السعودية نحو التعليم الشامل وأيضا حداثة هذه الموضوع ومحدودية البحث فيه في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

لقد أكدت **دراسة القرني وراو (٢٠١٨) و دراسة الحربي (٢٠١٨) و دراسة القحطاني وربايعة (٢٠١٩)** و **دراسة هاجيس (Hughes, at el, 2016)** على أن الكفايات التدريسية ضرورية لمعلمي التربية الفكرية في بيئة التعليم الشامل وأن عدم امتلاكهم لتلك الكفاءات له نتائج سلبية على تحصيل الطلبة ، وأن برامج إعداد معلم التربية الخاصة في التعليم الجامعي يسعى الى اكساب الطلاب المهارات اللازمة لمعلم التربية الخاصة. وأن المعلمين يؤيدون برامج التعليم الشامل مع الحاجة لتطوير مهاراتهم في التربية الخاصة (ادارة السلوك، تنظيم التدريس، الانضباط، أساليب التدريس واستراتيجيات التعليم).

ومما سبق عرضه الدراسة يتضح أن ثمة مشكلة تحتاج إلى البحث والتقصي، ووضع الحلول الناجحة؛ رغبة في تقليص الفجوة بين البرامج التدريبية التي تُخطط وتُنفذ بطريقة تقليدية واحتياجات المعلمين التدريبية الفعلية؛ وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وبناء برنامج تدريبي في ضوء تلك الاحتياجات.

كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تلعب دورا أساسيا في تحديد مدى وعيهم وتمكنهم في التعليم الشامل حيث أن قياس هذه الكفايات تمكنهم من تطوير أنفسهم وزيادة وعيهم بالتعليم الشامل تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الباحث للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: **ما كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل في منطقة المدينة المنورة؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل سوف يتم طرح الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية ؟
٢- ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التخطيط وإعداد الدرس؟
٣- ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات إدارة الصف ؟
٤- ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الوسائل والتقنيات التعليمية؟
٥- ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التقويم ؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مدى درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية.
٢- التعرف على مدى درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التخطيط وإعداد الدرس.
٣- التعرف على مدى درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات إدارة الصف.
٤- التعرف على مدى درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الوسائل والتقنيات التعليمية.
٥- التعرف على مدى درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التقوي
٦- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٧- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في توجه المملكة العربية السعودية نحو التعليم الشامل وأيضا قلة البحوث في المملكة العربية السعودية عن هذا الموضوع. كما تعد هذه الدراسة إطاراً نظرياً إضافياً إلى الدراسات والأبحاث التي تناولت برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام بوجه عام والمدارس الابتدائية بوجه خاص.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية في الكشف عن كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم. ومن المتوقع أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في رفع مستوى أداء جميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، وكذلك العاملين على تطوير مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة ، فضلاً عن المشرفين والموجهين العاملين في هذا المجال . والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطبيق البرامج التدريبية للمعلمين وتطوير المناهج الأهمية التطبيقية تركز على الجانب التطبيقي والاستفادة من هذه الدراسة من ناحية التطبيق.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية.

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD، ٢٠٢٠) الإعاقة الفكرية بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيفي المتمثل في المهارات الاجتماعية، والأدائية، والمفاهيمية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن ٢٢ سنة.

التعليم الشامل.

عرفه (Salend,2015) بأنه: تقديم فرص التعليم والخدمات المساندة لجميع الطلبة بلا استثناء، من ضمنهم: الطلبة ذوي الإعاقة بكافة فئاتها، والعاديون والموهوبون، والمختلفون ثقافيا في فصول التعليم العام باستخدام طرق تدريس تتناسب مع الفروق الفردية لديهم، وتصميم البرامج السلوكية، وتطبيق الاستراتيجيات المختلفة حتى يتمكن الجميع من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية الكاملة.(ص٦٨).

الاطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: كفايات معلم الإعاقة الفكرية

أقر مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, 2013) أحقية الأطفال ذوي الإعاقة بكافة فئاتها في التعليم ودمجهم في مدارس التعليم العام مع الأطفال العاديين بما يتوافق مع قدراتهم ويلبي حاجاتهم في بيئات تعليمية خاصة تستثمر طاقاتهم ورغباتهم ومواهبهم وتنميتها على الوجه الأمثل، الأمر الذي يتطلب برامج خاصة وفردية، وخدمات مساندة تمكنهم من تعليم هذه الفئة جنباً الى جنب العاديين. مما يتطلب من معلم التعليم الشامل مهارات وكفايات متنوعة معرفية واجتماعية ونفسية لكي يتمكن من مساعدة هذه الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية. (الحربي، ٢٠١٨، ١٠١)

ويتعامل معلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع فئة بينهم فروق فردية في الخصائص والسمات وكذلك القدرات العقلية، وتختلف احتياجاتهم، لذا بات من الضروري تطوير أداء معلم الإعاقة الفكرية لما له من دور كبير في رعاية وتأهيل وتعليم تلك الفئة التي تحتاج الى أساليب خاصة في الرعاية والتدريس وكذلك تعليم المهارات الاجتماعية والحياتية والمهنية التي لا يمكن للمعلم غير المتخصص تقديمها، وهذا ما أكدته دراسة الغرير (٢٠١١) بضرورة أن يمتلك معلم الإعاقة الفكرية الكفاءة المهنية والسمات الشخصية والجوانب الإنسانية التي تمكنه من التعامل مع هؤلاء الأطفال داخل الفصل (البقمي، والعوهلي، ٢٠٢٠، ٣٤٩).

حيث يرى اسرائيل (Israel, 2009) أن معلم الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية يجب أن يكون على استعداد تام في الوقت الحالي، ويمتلك المعرفة النظرية والمهارات العملية ليتمكن من أداء ممارسات تعليمية فعالة لهؤلاء الأطفال.

ومن أجل تحقيق مبدأ التعلم للجميع والتعليم الشامل، كان لابد أن يتم اعداد معلم التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اعداداً جيداً، يمتلك من خلاله الكفاءة والمهارات الشاملة التي تمكنه من تحقيق أهداف التعليم الشامل. كما يجب أن يمتلك معلم التعليم الشامل

لذوي الإعاقة بجانب المهارات الشاملة الى تبني اتجاهات ايجابية نحو التعليم الشامل، والتي تعتبر من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق أهداف التعليم الشامل، حيث تتوقف نجاح الممارسات الفعلية للدمج على اتجاهات المعلمين ومدى تقبلهم لذوي الإعاقة وطبيعة خصائصهم، وفهم اتجاهات المعلمين نحو عملية التعليم الشامل يساعد في تحسين المناخ التعليمي (Forlin et al., 2011, 55) (Floriean & Rouse, 2000, 32).

ان الهدف الأساسي من اعداد معلم الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية هو مساعدته على امتلاك المهارات والكفايات اللازمة للقيام بدوره بفاعلية وجودة عالية، حيث قد يواجه أثناء عمله العديد من المواقف الجديدة والمختلفة من حيث الشكل والمضمون؛ لذا تتطلب قدرات ذات مستويات عالية، كما يحتاج المعلم الى التنمية المستمرة حتى يتمكن من مواكبة التغيرات والتطورات ومواجهة التحديات التي تقابله أثناء أداء مهامه (النداف وأبو زمع، ٢٠٠٦، ٥٦)

حيث يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف الذاكرة والانتباه والقابلية العالية للتشتت في المواقف التعليمية والذي يعد من الأسباب الرئيسية لضعف التعلم من الخبرات المقصودة عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتزداد ضعف القدرة على الانتباه كلما زادت درجة الإعاقة و(سليمان، ٢٠٠١، ١٤١). بالإضافة إلى أن الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية يحتاجون دائماً الى الشعور بالأمن والرعاية، كما أنهم في حاجة الى المساندة والإشراف، لذا لابد أن يوفر معلم الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية في المدارس العادية بيئة تعليمية أمنة تمكنهم من التعلم الجيد داخل الصف الدراسي. (يزيد الناصر، ٢٠١٠، ٣٢).

تعريف الكفايات:

يشير مصطلح الكفايات الى : "مجموعة معقدة من المعرفة والمهارات والقيم والرغبات التي تمكن الانسان من الأداء بمهارة وجودة عالية وفاعلية في مجال معين، وقد تم تقديمه في التعليم لتدريب المعلم مما كان له أثر في الإصلاح التعليمي في الدول الغربية" وكما يشير أيضاً الى: "اتقان واكتساب مهارات وسمات شخصية ذات أعمية لمجموعة من الممارسات في مجال معين وللمجتمع بشكل عام". (Deakin, 2008) (Mazgon et al., 2018).

ويعرفها (طعيمة، ٢٠٠٦) على أنها: "الأشكال المختلفة للأداء التي تعتبر الحد الأدنى المطلوب لتحقيق هدف معين، وفي المجال التربوي تعرف بأنها " مجموع الاتجاهات والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية والمهارية". ويرى زين الدين (٢٠٠٥، ٢٩٠) لأن مفهوم الكفاية يتضمن شكلين أحدهما الكامن: "والتي تعبر فيه الكفاية عن مفهوم Concept الذي يمثل امكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمهارات والمعارف والاتجاهات التي تؤهل له، أما الجانب الظاهري لها يعبر عن مفهوم Process أي الأداء الفعلي".

وتعرف الكفايات التدريسية على أنها: "القدرة والمهارة في الأداء داخل الفصل الدراسي بالشكل الذي يحقق المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية". (Al Siyaghi, 2004) ، ويعرف عزيز (٢٠٠١) الكفايات التربوية بأنها: " جميع المعارف والمهارات والإمكانات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها ويطبقها بمهارة ودقة أثناء عملية التدريس،

والتي يتم اكتسابها خلال برامج إعداد المعلم قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة". وتعرف أيضاً بأنها: "القدرة على أداء نشاط يرتبط بتخطيط الدرس، وتنفيذه وتقويمه، والذي ينطوي على مجموعة من الأداءات المعرفية والاجتماعية في ضوء معايير الجودة والإتقان، والقدرة على التكيف مع متغيرات المواقف التعليمية، والتي يمكن تنميتها من خلال البرامج التدريبية". (زيتون، ٢٠١١، ١٢)

أهمية الكفايات:

ونظراً لأهمية الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الاعاقة الفكرية وضرورة تطويرها، فقد حددت منظمة اليونسكو في مبادرتها عام (٢٠٠٠) "التعليم للجميع" عدة اهداف كان من بينها: تحسين كافة جوانب التعليم للوصول الى تحقيق مستوى جيد يتميز فيه جميع الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية، ويتمكنوا من تحقيق نتائج يمكن قياسها. (السيحي وأخرون، ١٤٣٦، ٣٠).

وتتمثل جوانب أهمية الكفايات التدريسية بالنسبة للمعلم كما ذكرها العجمي (٢٠٠٧، ١٢١) فيما يلي:

- "التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي الى الاعتماد على فكرة الكفاية أو المهارة.
- اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لإعداد المعلم.
- تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدراً من الكفايات التي يجب أن يلم بها.
- تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرغت العلوم التربوية والنفسية واتسعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضم كثيراً من العناصر المتشابكة التي تحتاج الى مهارات عديدة.
- اكتشاف تقنيات تعليمية جديدة تساعد المعلمين على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل تكلفة وجهد، وهذا فرض أدواراً جديدة تتطلب قدرات وكفايات تدريسية معينة.

أسس الكفايات وأساليب تحديدها:

اختلف العلماء حول أسس تحديد الكفايات كما اختلفوا في تعريفها، ولقد حدد النداف وأبو زمع، ٢٠٠٦) في أربع أسس وهي كالآتي:

١- الأساس الفلسفي، وهو يدور حول التصور العام عن المتعلم والهدف من اعداده، وكذلك التصور العام عن طبيعة دور المؤسسة التربوية.

٢- الأساس التطبيقي: ويعني تحديد الكفايات في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية، والتي ينظر اليها على أنها صادقة واثبتتها التجربة وليست مجرد فرضية.

٣- الأساس الأدائي: ويعني اسناد تحديد الكفايات الى ما سيؤديه المعلم المطلوب اعداده، اعتماداً على طبيعة أداء ذوي الخبرة في موقع العمل ومستواه.
٤- الأساس الواقعي: ويقوم على مراجعة الكفايات التي تم تحديديها، من قبل المؤسسات ذات العلاقة بهذه الكفايات مثل أعضاء هيئة التدريس وذوي الخبرة والمربين والطلبة وقادة الميدان.

أنواع الكفايات التدريسية وتصنيفها:

يمكن تحديد أنواع الكفايات التدريسية فيما يلي:
١- الكفايات المعرفية: وتتضمن المعارف التي يجب أن يمتلكها المعلم لممارسة عمله بفاعلية.
٢- كفايات الأداء: وترتبط بسلوك المعلم المتوقع ممارسته في الموقف التعليمي.
٣- كفايات النتائج: والتي تستخدم لتقويم فاعلية التعليم من خلال تعرف مدى النمو العقلي والوجداني الذي سيحدثها المعلم الفاعل في الآخرين.
٤- الكفايات الفاعلة: التي تخص الاتجاهات التي يتوقع أن يحدثها المعلم، والتي تشمل المعتقدات والقيم والميول والمشاعر.
٥- الكفايات الاستكشافية: التي ترتبط باستقصاء المعلم وامكانيته في المشاركة من خلال الخبرات المساعدة في تطوير المعلم الفاعل (جبر والعبيدي، ٢٠١٠، ١٦٣).

الكفايات المهنية لمعلم التربية الفكرية:

يلعب معلم الأطفال ذوي الاعاقة دوراً متميزاً لتأديته مهام عديدة ومتنوعة لا يتمكن من القيام بها الا المعلم المعد اعداداً جيداً ويمتلك مهارات وكفايات مهنية متخصصة، لذا تتضح ضرورة الاهتمام بالإعداد المتخصص لمعلم التربية الخاصة أو معلم الطلبة ذوي الاعاقة، والذي لابد أن يتمكن من التعامل مع الانحرافات النمائية لديهم، والاضطرابات السلوكية أكثر من الأطفال العاديين (البطاينة، ٢٠٠٤، ٣٣).

ويتوقف نجاح معلم الطلبة ذوي الإعاقة في القيام بالمهام التعليمية والمهنية على ما يمتلكه من كفايات ومهارات والممارسة الفعالة مع فئة ذوي الإعاقة في التعليم الشامل او في مدارس التربية الخاصة، والتي قد تختلف بين المعلمين باختلاف خصائصهم وسماتهم الشخصية وخبراتهم العلمية ونوعية التدريب الذي يتلقاه كل منهم أثناء فترة الإعداد وأثناء الخدمة على شكل دورات تدريبية أو مؤتمرات علمية (أبي مولود وغالي، ٢٠٠٩، ١١٠).

ثانياً: التعليم الشامل:

يعتبر أسلوب التعليم الشامل الذي ظهر في بداية الثمانينيات من القرن الماضي أحدث برامج الرعاية التربوية على المستوى الدولي للأطفال ذوي الإعاقة، بدلاً من المفاهيم السابقة (البيئة الأقل تقييداً والدمج)، والذي اعتبرته منظمة اليونسكو بعد مؤتمر سلمنسا معياراً أساسياً للكرامة الإنسانية وممارسة فعلية لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة وكان ذلك في المؤتمر الدولي (الوصول والنوعية) والذي عقد في أسبانيا عام ١٩٩٤ (العنزي، ٢٠٢٢، ٣٩٢).

والتعليم الشامل ليس مجرد مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة مع العاديين في الفصل فقط ، انما يتطلب ما هو أكثر من ذلك للتأكد من من أن هذه المشاركة ذات معني، حيث لا يقتصر على التواجد داخل نفس الفصل الدراسي فقط، بل أن يتعلم جميع الطلاب الموجودين سواء ذوي اعاقة أو عاديين المحتوى والمهارات التي تناسب قدرات كل منهم على حده (برادلي وأخرون، ٢٠٠٠، ٢٩٤). وترجع أهمية معلم الطلبة ذوو الإعاقة سواء في مدارس التربية الخاصة أو في مدارس الدمج الشامل الى زيادة نسبة حالات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية في المدارس بكافة المجتمعات الدولية والعربية .

ويختلف التعليم الشامل عن مفهوم الدمج العادي، اذ يركز التعليم الشامل على تعديل البيئة التعليمية بجميع مكوناتها وجوانبها من منهاج ووسائل واستراتيجيات تدريسية وأساليب تقويم، والحرص على تدريب المعلمين حتى تتلائم مع احتياجات الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية المدمجين، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتقدم الدعم الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية (الجفال، د- ت، ١٢). كما تم تأكيد تبني (التعليم الجامع) عند التخطيط لوضع السياسات التعليمية تحقيقاً لمبدأ المساواة والتعليم للجميع، وقد اعتمد هذا المصطلح حوالي (١٥٣) دولة، على اعتبار أنه توجهاً عاماً يهدف الى تعزيز التعلم المستمر مدى الحياة. (المؤتمر الدولي للتربية ٤٨، ٢٠٠٨).

تعريف التعليم الشامل:

يعرف على أنه: " اتاحة الفرص المناسبة من تعليم وتعلم وتدريس ومساندة لجميع الطلاب ومن بينهم ذوي الإعاقة بكل فئاتها في مدارس التعليم العام واستخدام طرق وأساليب تتناسب والقدرات الفردية لكل طالب، بما يسمح لهم بالمشاركة الفعالة في البيئة المدرسية بجميع جوانبها" (عبد الدايم، ٢٠٠٠، ٥٨). وهو تطوير المدرسة لتصبح متاحة للجميع سواء المتعلمين ذوي الاعاقة الفكرية أو العاديين، بحيث يمكن للجميع التعلم والمشاركة داخلها، وتصميم المناهج التعليمية لتلبي احتياجات المعلمين المتنوعة، والالتزام بالقيم الشاملة زالقدرة على التغيير بما يترائى للجميع، ومواكبة التغيرات بدون حواجز". (Essi Kesalahti & Sai Vayrynen, 2013)

وعرفته منظمة اليونسكو (Unisco, 2010) على أنه: "هو الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين المتنوعة من خلال الحرص على المشاركة في كافة جوانب البيئة التعليمية، ومن بينها الإنشطة الثقافية مع محاولة التقليل من العزل في الموقف التربوي". ويرى الشريف (٢٠١١) أن التعليم الشامل هو: "نظام تعليمي في يلتحق به الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العادي، ويقدم داخله برامج مساندة فردية بجانب البرامج المقدمة للجميع والتي تلبي الحاجات الفردية المتنوعة والمتعددة والتي تختلف عن حاجات العاديين، على أن يتميز هذا النظام بالمرونة."

١) أهمية التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية:

- التعليم الشامل للطلاب ذوي الاعاقة هو أكثر من مجرد التحاقهم بالمدارس، اذ ينطوي على الكثير من التغييرات في الدعم المدرسي والأخلاقيات المدرسية.

- يخدم التعليم الشامل أهدفاً متعددة: حيث يساعد على زيادة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الى الحد الأقصى (جميع الأطفال يعيشون تحت سقف واحد) وتحقيق امكانات التعليم.
- يحقق التعليم الشامل فوائد متعددة : فالتخطيط الجيد له يمكن أن يحقق تحسناً في المجال الأكاديمي، والتطور الاجتماعي، واحترام الذات، ولا تقبل الاجتماعي، ويساعد النظم التعليمية على استخدام الموارد بفعالية أكبر.
- يعد التعليم الشامل ضرورة أخلاقية: فهو بمثابة شرط أساسي لقيام مجتمعات مستدامة، والتعليم في جو من الديمقراطية القائمة على العدالة والمساواة، ويعمل على ازالة الحواجز بين المتعلمين وفقاً لمبدأ (كل متعلم مهم ومتساوٍ مع غيره من حيث الأهمية).
- يحسن التعليم الشامل تعلم جميع الطلاب.(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٢٠، ١٤- ١٥)

٢) الكفايات المهنية لمعلم التعليم الشامل:

أكدت دراسة هولنجيشيد (Hollingshead et al., 2017) على ضرورة تجهيز وإعداد معلمي التعليم العام وتأهيلهم للتعليم الشامل، وحاجتهم الى مزيد من الدعم والتدريب لفهم خصائص ذوي الإعاقة، وطرق الإرشاد والخدمات التربوية الفردية، وتدريبهم على التعامل مع المشكلات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة كل هذه الكفايات تعد أمراً ضرورياً للتعليم الشامل (باعثمان والسديري،٢٠١٨ ، ١٤٤)

ولقد تعدد الدراسات في هذا الشأن للوقوف على الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين بصفة عامة ومعلمي التربية الخاصة والتعليم الشامل بصفة خاصة، نحاول فيما يلي عرض البعض منها.

من النماذج البارزة في تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة في التعليم الشامل نموذج " ريدن وبلاك هيرست" عن كفايات المعلم ومجالات توظيفها كما يلي:

١- أن يتخذ التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق أهداف دمج المعاقين وتكاملهم مع العاديين كأن يضع الخطط الفردية والبرامج الارشادية الأسرية، وأن يخطط للنشاطات المدرسية الملائمة للدمج، ويهيئ التلاميذ العاديين للدمج، وفريق العمل.

٢- أن يخطط الاستراتيجيات التدريسية وأن يستخدم المصادر: حيث يختار الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب الفروق الفردية للتلاميذ العاديين والمدمجين، ويحدد الاستراتيجيات البديلة، ويستعين بالمصادر الانسانية، ويوفر مناخاً صفياً ملائماً لظروف كافة التلاميذ، ويحدد جدولاً زمنياً مرناً.

٣- أن ينفذ الاستراتيجيات التدريسية القائمة على تفريد التعليم: ويستخدم أنشطة متنوعة ويكيف الموارد لتحقيق أهداف التعليم، ويخطط نظاماً للاستعانة بالمساعدات المختلفة من المتطوعين وفريق العمل بالمدرسة.

٤- أن ييسر التعلم: بتوفير مناخ اجتماعي- نفسي أكاديمي داخل الفصل، ويتعرف على أنماط السلوك الجيدة لدى كل تلميذ عادي أو ذوي احتياجات خاصة، وطرق ضبط السلوك وتعديله.

٥- أن يقيم التعلم: من خلال نظام لجمع وتسجيل البيانات التي يستخدم هل لتقييم التلاميذ، ويعتمد على التغذية الراجعة مع التلاميذ، ويستخدم التقويم لتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة (قرشم، ٢٠٠٤، ٤٥- ٤٨)

ثالثاً: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية :

تأتي المملكة العربية السعودية في مقدمة الدول العربية من حيث اهتمامها بالأشخاص ذوي الإعاقة والذي يتمثل في جهود المملكة المبذولة في رعاية هذه الفئة وتخصيص الاعتمادات المالية للتعليم في المملكة لكافة الفئات ومن بينها فئة ذوي الإعاقة من ناحية، ومن ناحية أخرى اتباع أحدث الأساليب التربوية لتعليم ذوي الإعاقة وعلى رأسها أسلوب التعليم الشامل، الأمر الذي جعل المملكة في مكانة تبوأت فيها الدور الريادي بين الدول العربية (الموسى، ٢٠١٠، ٧).

ويشير برادلي وأخرون (٢٠١١، ٥٥) الى أن التعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة حق من حقوقهم التي نصت عليها القوانين والتشريعات منها القانون الأمريكي رقم (٩٤) لعام ١٩٧٥ والذي ينص على ضرورة حصول جميع الأشخاص المعاقين على الرعاية والتربية والتأهيل المناسبين، وأن يتعلموا في البيئات الأقل تقييداً حسب قدراتهم واحتياجاتهم شأنهم شأن الأشخاص العاديين. كما أن المملكة العربية السعودية تتفق على ضرورة تنفيذ اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة من حيث حقهم في التأهيل والرعاية والتعليم، وانضمامهم الى بيئة تعليمية أقل تقييداً في التعليم العام بما يتلائم مع قدراتهم واحتياجاتهم وخصائصهم، وأن النظرة المستقبلية لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة تتجه نحو التعليم الشامل والتي تهدف أن يكون الأطفال ذوي الإعاقة جزء من التعليم العام (كيرك وأخرون، ٢٠١٣، ٧٦).

الدراسات السابقة:

سوف يتم استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات لدى المعلمين (التربية الخاصة، الدمج، التعليم الشامل) وقد تم ترتيبها من الأقدم الى الأحدث

دراسة الحربي (٢٠١٨) والتي هدفت الى الوقوف على أهمية دور المعلم المرخص بالتعليم الشامل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واعتمدت على مراجعة الأدبيات البحثية في عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الرخصة للمعلم والكفاءات والمهارات التي يجب توفرها فيه، وخرج البحث بتصور مقترح لكيفية تحقيق رخصة المعلم السعودي بالتعليم الشامل، وفق الأسس العلمية والمعطيات المحلية تحت مظلة رؤية ٢٠٣٠م.

دراسة القحطاني وربايعة (٢٠١٩): هدفت الدراسة الى معرفة مدى استعداد معلمي المملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الشامل، والوقوف على الصعوبات التى تواجههم أثناء تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظرهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي)، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٣١) معلماً ومعلمة في المنطقة الشرقية، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها: عدم وجود فروق دالة احصائياً في استعداد المعلمين نخو تطبيق التعليم

الشامل يرجع لمتغي الجنس، بينما توجد فروق دالة احصائياً بين أفراد العينة في بعدي (الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل) لصالح أفراد العينة الذين سنوات خبراتهم من ٦- ١٠ سنوات، وفي البعدين (قدرة وامكانية المعلم، مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل) معلمي التربية الخاصة، كما توجد فروق دالة احصائياً حول (قدرة وامكانية المعلم) لصالح أفراد العينة الذي يملكون مؤهل دراسات عليا.

دراسة المالكي والقحطاني (٢٠٢٠): هدفت الدراسة الى التعرف على أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، والوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة قوامها (١٦٠) معلماً ومعلمة التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج الدمج في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة نحو أدوار معلمي الصم وضعاف السمع في برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغيرات (الجنس، نوع الإعاقة، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل).

دراسة البقمي والعوهلي (٢٠٢٠): هدفت الدراسة الى التعرف على واقع الأداء التجريبي لمعلمي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات اللازمة والفروق التي بينهم حيب متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٤) معلماً للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها: مستوى أداء معلم التربية الفكرية عينة الدراسة كان متوسط في المهارات التالية بالترتيب (التنفيذ، التقويم، التخطيط)، وتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأداء التدريس على المهارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس إعاقة فكرية، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

دراسة العنزي (٢٠٢١): هدفت الدراسة الى التعرف على أهمية بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة.واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة قوامها (١٠٧) فرداً من المتخصصين في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها: أهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة للمعليمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة جاءت بدرجة مهمة جداً، ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقاً لمتغير مسار التخصص، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح فئة الدراسات العليا (ماجستير- دكتوراه).

دراسة السحيباني (٢٠٢١): هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل في ضوء بعض المتغيرات وأثرها على اتجاهاتهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٦) معلمة من معلمات التعليم العام المشتركة بالتعليم الشامل بمدارس مدينة الرياض، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمات نحو التعليم الشامل وذلك في البعدين (المعرفي والسلوكي) ومحايدة في البعد الانفعالي، لا توجد فروق دالة احصائياً في اتجاهات المعلمات تعزى للمتغيرات (المؤهل العمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

ما تميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بتناول كفايات معلمي التربية الفكرية في التعليم الشامل والذي لم تتناوله أي من الدراسات السابقة حيث ركزت على فئة معلمي الاعاقة الفكرية نظراً لأن نسبة الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية (البسيطة والمتوسطة) تعتبر النسبة الأعلى التي يتم اكتشافها داخل المدارس.كما أتت الدراسة تدعيماً للدراسات السابقة في الوقوف على أهمية الكفايات التعليمية لمعلمي التعليم الشامل.

منهج الدراسة وخطواته الإجرائية

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة هذه الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في منطقة المدينة المنورة، وبلغ عددهم (٢٢٥) معلماً. حسب ما أشار له مدير إدارة الإشراف التربوي بتعليم المدينة المنورة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة مكونة من (٥٠) معلماً، من معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية، بطريقة عشوائية بسيطة على مدارس منطقة المدينة المنورة وتمثل نسبة ٢٢.٢% من مجتمع الدراسة.

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٤١	٨٢ %
ماجستير	٧	١٤ %
دكتوراه	٢	٤ %
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (١) أن أفراد العينة الذين يحملون مؤهل بكالوريوس ٨٢% وهي نسبة كبيرة جدا مما تدل على اهتمام الدولة بتأهيل المعلمين وتنميتهم معرفيا، وأيضا هنالك ١٨% منهم يحملون درجة الماجستير وهي نسبة معقولة وهذا ما يطمئن الباحث على قدرة العينة بتقييم الاستبانة بصورة جيدة.

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً لعدد **سنوات الخبرة في التعليم:**

عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	16	%٣٢
من ٥- ١٠ سنوات	26	%٥٢
من ١٠ سنوات فأكثر	8	%١٦
المجموع	٩٤	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن العينة تتمتع بخبرات كبيرة جدا وأن ٦٨% من أفراد العينة خبراتها من ٥ سنوات فأكثر وهذا مؤشر إيجابي يسهم في تقييمهم للاستبانة والجدير بالذكر فقط ٣٢% من أفراد العينة تقل خبراتهم عن ٥ سنوات وهي أيضا خبرات لا يستهان بها.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي الاستبانة: وقام بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل ..... والإطار النظري؛ للاستفادة منهم في كتابة وصياغة فقرات الاستبانة، كذلك مشورة الخبراء في هذا المجال، وقد تم بناء الأداة وفق الخطوات التالية: اشتملت الأداة على جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية الأساسية للمفحوصين، وهي البيانات الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة، ويضم متغيرين هما (المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: يشمل فقرات الاستبانة الكلية المكونة من مجموعة (٥٠) عبارة وهو متعلق بكفايات معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة ، ويتكون من (٥) محاور فرعية على النحو التالي:

المحور الأول: كفايات أكاديمية تخصصية (١٠ عبارات)
المحور الثاني: كفايات تخطيط وإعداد الدرس (١٠ عبارات)
المحور الثالث : كفايات إدارة الصف (١٠ عبارات)
المحور الرابع: كفايات الوسائل والتقنيات التعليمية (١٠ عبارات)
المحور الخامس : كفايات التقويم (١٠ عبارات)

صدق الأداة:

يقصد بصدق الأداة إلى أي مدى يقيس المقياس ما صمم من أجله، ويعرفه عطوان ومطر(٢٠٠٨) بأنه "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تتدخل في التحليل من

ناحية وضوح فقراتها وأفرادها من ناحية ثانية بحيث تكون مفهومه لكل من يستخدمها"، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحث في بناء الاستبانة، وإعداد عباراتها، ومدى تمثيل هذه العبارات لأهداف الاستبانة، ومدى صحة الصياغة اللغوية، وقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على سعادة الأستاذ الدكتور المشرف على الدراسة، لإبداء رأيه، وملاحظاته، وتوجيهاته عليها، فقام مشكورا بوضع ملاحظاته وتعديلاته على الاستبانة وعباراتها، كما قام بتقديم توجيهاته، وبعده تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين (١٠) ذوي الاختصاص في الجامعات السعودية والمؤسسات التعليمية، ومجموعة من المحكمين من الخبراء في التربية الخاصة، ومجموعة من المشرفين التربويين، والمعلمين، لمراجعتها وتدقيق فقراتها لتحديد مدى مناسبة كل عبارة، ومدى انتمائها للمحور الخاص بها، وسلامتها اللغوية، وسلامة الصياغة، واقتراح التعديلات اذا لزم الأمر، بالحذف أو الإضافة، وفي ضوء تلك الملاحظات عدل الباحث عبارات الاستبانة، واستبعد العبارات غير المناسبة أو تعديل موقعها. ولقد تم اعتماد العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين وحذف العبارات التي لم تحصل على هذه النسبة من الاتفاق، بعد ذلك قام الباحث بكتابة الاستبانة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها .

الصدق البنائي للاستبانة: (Internal consistently Validity):

تم احتساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (٣) ذلك:

جدول(٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له أداة الدراسة ن=(٥٠)

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0. 831	1	0. 607	1	0. 871	1	0. 407	1	0. 652
2	0. 645	2	0. 628	2	0. 865	2	0. 801	2	0. 715
3	0. 566	3	0. 495	3	0. 963	3	0. 682	3	0. 591
4	0. 438	4	0. 700	4	0. 533	4	0. 805	4	0. 631
5	0. 763	5	0. 549	5	0. 781	5	0. 473	5	0. 809
6	0. 810	6	0. 398	6	0. 850	6	0. 506	6	0. 837
7	0. 650	7	0. 607	7	0. 609	7	0. 389	7	0. 764
8	0. 459	8	0. 713	8	0. 733	8	0. 718	8	0. 707
9	0. 703	9	0. 641	9	0. 579	9	0. 803	9	0. 650
10	0. 590	10	0. 571	10	0. 607	10	0. 375	10	0. 617

معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول(٣) أنَّ جميع مفردات أداة الدراسة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (٠.٠٥) وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

جدول(٤) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للاستبيان

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0. 801	1	0. 617	1	0. 891	1	0. 427	1	0. 612
2	0. 615	2	0. 638	2	0. 815	2	0. 811	2	0. 725
3	0. 606	3	0. 465	3	0. 903	3	0. 662	3	0. 571
4	0. 498	4	0. 706	4	0. 593	4	0. 815	4	0. 691
5	0. 723	5	0. 589	5	0. 731	5	0. 493	5	0. 839
6	0. 801	6	0. 388	6	0. 840	6	0. 526	6	0. 847
7	0. 670	7	0. 637	7	0. 619	7	0. 399	7	0. 704
8	0. 429	8	0. 753	8	0. 703	8	0. 738	8	0. 717
9	0. 743	9	0. 621	9	0. 529	9	0. 843	9	0. 620
10	0. 570	10	0. 551	10	0. 637	10	0. 395	10	0. 607

معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أنَّ جميع مفردات أداة الدراسة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (٠.٠٥) وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الأداة والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة المحور من الدرجة الكلية ن=(٥٠)

المحاور	معامـل الارتبـاط
كفايات أكاديمية تخصصية	0.872
كفايات تخطيط وإعداد الدرس	0.659
كفايات إدارة الصف	0.702
كفايات الوسائل والتقنيات التعليمية	0.741
كفايات التقويم	0.597
الدرجة الكلية	0.708

معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

توضح النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (5) أن جميع عبارات الاستبانة قد ارتبطت بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وهذا مؤشر على وجود صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة جميعها، مما يدل على الصدق الداخلي للاستبانة كاملة ويطمئن الباحث لصلاحية استخدامها كأداة للدراسة.

ثبات الأدوات: (Reliability):

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على نفس النتائج فيما لو أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد، وللتحقق من الثبات لمحاور الاستبانة تم استخدام معامل ثبات ألفا-كرونباخ (Cronbach.s Alpha)، لكل محور من المحاور الأربعة ثم لجميع الاستبانة ككل ويوضح الجدول رقم (٦) التالي نتائج قيم الثبات لأبعاد الاستبانة:

الجدول رقم (٦) قيم معاملات الثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach.s Alpha) ومعامل الثبات التجزئة النصفية للاستبانة

الاستبانة	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات التجزئة النصفية
المحور الأول: كفايات أكاديمية تخصصية	0.913	0.874
المحور الثاني: كفايات تخطيط وإعداد الدرس	0.929	0.925
المحور الثالث: كفايات إدارة الصف	0.943	0.942
المحور الرابع: كفايات الوسائل والتقنيات التعليمية	0.902	0.827
المحور الخامس: كفايات التقويم	0.944	0.885
الاستبانة الكلية	0.981	0.970

- ضعيفة أقل (٠.٥) ، متوسطة بين (٠.٥ – ٠.٧) ، مرتفعة أكبر (٠.٧)

يوضح الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للاستبانة وعباراتها مرتفعة جدا، أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة تراوحت بين (0.827، ٠.٩٤٤) وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (0.981)، مما يطمئن الباحث على استخدام الاستبانة؛ انظر: عثمان (٢٠٠٩م، ص١١٩). وعليه يمكن أن نقول إن الأداة تتصف بمعامل ثبات مناسب لهذه الدراسة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: لقد نص السؤال على ما يلي:

ما **كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات معلمي الاعاقة الفكرية على أداة الدراسة ويبرز الجدول (٧) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

جدول (٧) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور أداة الدراسة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدرجة
كفايات أكاديمية تخصصية	3.50	0.56	٣	بدرجة كبيرة
كفايات تخطيط وإعداد الدرس	3.47	0.59	٤	بدرجة كبيرة
كفايات إدارة الصف	3.51	0.65	٢	بدرجة كبيرة
كفايات الوسائل والتقنيات التعليمية	3.42	0.59	٥	بدرجة كبيرة

كفايات التقويم	3.51	0.58	١	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية	3.48	0.55		بدرجة كبيرة

يتضح من جدول (٧) بأن الاستبيان حقق درجة كبيرة لجميع المحاور وهذا ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة عن كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نص السؤال على ما يلي:

ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي لجميع عبارات الاستبانة لمعرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية، ويوضحه الجدول جدول رقم (٨) أدناه.

جدول رقم (٨) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ك	1	3	13	33	3.56	0.71	6
	٪	2.0	6.0	26.0	66.0			
٢	ك	1	3	9	37	3.64	0.69	2
	٪	2.0	6.0	18.0	74.0			
٣	ك	1	2.0	1	2.0	3.74	0.66	1
	٪	3	6.0	3	6.0			
٤	ك	2	3	9	36	3.58	0.79	4
	٪	4.0	6.0	18.0	72.0			
٥	ك	1	5	8	36	3.58	0.76	5
	٪	2.0	10.0	16.0	72.0			
٦	ك	2	2	10	36	3.60	0.76	3
	٪	4.0	4.0	20.0	72.0			
٧	ك	2	5	16	27	3.36	0.83	7
	٪	4.0	10.0	32.0	54.0			
٨	ك	1	3	23	23	3.36	0.69	8
	٪	2.0	6.0	46.0	46.0			
٩	ك	2	4.0	2	4.0	3.20	0.81	10
	٪	6	12.0	6	12.0			

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	ك	2	6	22	20	3.34	0.82	9
	٪	4.0	12.0	44.0	40.0			
المتوسط العام						3.50	0.56	

من الجدول رقم (٨) السابق نجد إن :

نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على الإلمام بأهداف تدريس ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية جيداً، والإلمام بأهداف المرحلة الابتدائية جيداً، الإلمام بالمادة التعليمية التي يدرسها، وصياغة أهداف تعليمية لغوية متنوعة المجالات والمستويات يمكن تحقيقها وتقويمها، وتحديد طرائق تعلم واستراتيجيات تدريس مناسبة لمستوى نمو الطلاب الذهني، الإلمام بنظريات الدمج التعليمي الرئيسة وتطبيقاتها في التربية، ينوع مصادر المعرفة أكثر مما يحتويه الكتاب المدرسي، تصميم مخطط لإقامة فعاليات تعليمية وثقافية لربط الطالب بالبيئة والمجتمع، تصميم خطة فصلية لتدريس موضوعات كل مقرر، يطور من خبراته العلمية بالمؤتمرات والندوات، بمتوسطات حسابية بلغت (3.74، 3.64، 3.60، 3.58، 3.58، 3.56، 3.36، 3.36، 3.34، 3.20) على التوالي.

وأن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (٠.٦٦، 0.83) مما يدل على تجانس أفراد العينة. وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة ترى أنها تحتاج بدرجة كبية لدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية، بمتوسط حسابي قدره 3.50 وانحراف معياري 0.56 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماكي وجيلاي وجيورج (Mike & Gayle & George, 2001) ودراسة العجمي والصيفي (٢٠١٨) ودراسة العنزي (٢٠٢١) ويمكن أن نقول أن غالبية الدراسات السابقة تؤكد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات الأكاديمية التخصصية بالمدينة المنورة تحتاجها بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: لقد نص السؤال على ما يلي:

ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التخطيط وإعداد الدرس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي لجميع فقرات المحور الأول للتعرف على درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التخطيط وإعداد الدرس، ويوضحه الجدول جدول رقم (٩) التالي.

جدول رقم (٩) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التخطيط وإعداد الدرس.

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ك	1	2	11	36	3.64	0.66	1
	٪	2.0	4.0	22.0	72.0			
٢	ك	1	4	10	35	3.58	0.73	3
	٪	2.0	8.0	20.0	70.0			
٣	ك	1	1	13	35	3.64	0.63	2
	٪	2.0	2.0	26.0	70.0			
٤	ك	2	3	16	29	3.44	0.79	6
	٪	4.0	6.0	32.0	58.0			
٥	ك	2	8	6	34	3.44	0.91	7
	٪	4.0	16.0	12.0	68.0			
٦	ك	1	2	14	33	3.58	0.67	4
	٪	2.0	4.0	28.0	66.0			
٧	ك	3	2	13	32	3.48	0.84	5
	٪	6.0	4.0	26.0	64.0			
٨	ك	1	6	14	29	3.42	0.79	8
	٪	2.0	12.0	28.0	58.0			
٩	ك	2	5	18	25	3.32	0.82	9
	٪	4.0	10.0	36.0	50.0			
١٠	ك	1	6	27	16	3.16	0.71	10
	٪	2.0	12.0	54.0	32.0			
المتوسط العام						3.47	0.59	

من الجدول رقم (١٠) أعلاه نجد إن:

نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على، التنويع في وسائل وأساليب التهيئة ؛ لجذب انتباه الطلاب وإثارتهم، ثم إثارة دافعية الطلاب، وتحفيزهم للدرس، القدرة على إعداد الدرس بشكل جيد ، التخطيط لتهيئة الطلاب، وإثارة دافعيتهم للدروس، يحدد الأهداف السلوكية للدرس(معرفي – وجداني – نفس حركي)، يستخدم مهارات التفكير المناسبة للدرس، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ينظم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المحددة، يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسية ، يستخدم الحاسب الآلي في إعداد وتخطيط الدرس، بمتوسطات حسابية (3.64، 3.64، 3.58، 3.58، 3.48، 3.44،

3.44، 3.42، 3.32، 3.16) على التوالي. أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.63، 0.84) مما يدل على تجانس أفراد العينة.

وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة ترى أنها تحتاج بدرجة كبية لدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التخطيط وإعداد الدرس، بمتوسط حسابي قدره 3.47 وانحراف معياري 0.59 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مفتي (٢٠٠٨)

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: لقد نص السؤال على ما يلي:

ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات إدارة الصف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي لجميع فقرات البعد الأول للتعرف على درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات إدارة الصف، ويوضحه الجدول جدول رقم (١٠) أدناه.

جدول رقم (١٠) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات إدارة الصف.

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ك	3	1	9	37	3.60	0.81	٢
	٪	6.0	2.0	18.0	74.0			
٢	ك	1	6	13	30	3.64	0.72	١
	٪	2.0	12.0	26.0	60.0			
٣	ك	3	4	9	34	3.48	0.81	٧
	٪	6.0	8.0	18.0	68.0			
٤	ك	3	7	11	29	3.44	0.79	٩
	٪	6.0	14.0	22.0	58.0			
٥	ك	1	6	10	33	3.48	0.89	٨
	٪	2.0	12.0	20.0	66.0			
٦	ك	1	2.0	1	2.0	3.32	0.94	١٠
	٪	6	12.0	6	12.0			
٧	ك	1	6	8	35	3.50	0.79	٦
	٪	2.0	12.0	16.0	70.0			
٨	ك	1	6	8	35	3.54	0.79	٥
	٪	2.0	12.0	16.0	70.0			

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	ك	1	5	10	34	3.54	0.76	٤
	٪	2.0	10.0	20.0	68.0			
١٠	ك	1	3	12	34	3.58	0.70	٣
	٪	2.0	6.0	24.0	68.0			
المتوسط العام						3.51	0.65	

من الجدول رقم (١١) اعلاه نجد إن :

نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على، معرفة أساليب التعامل مع كل طالب على حدة، يُكون علاقات حسنة مع الطلاب، القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع الطلاب، يتصف بالمرونة في تعامله مع الطلبة، تدريب الطلاب على التعلم الذاتي والمستقل، تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك المتعلمين بإجادة، التعامل مع المشكلات الصفية الطارئة بحكمة، تحفيز المتعلمين على المشاركة في أنشطة التعلم الجماعي والتعاوني، يستخدم أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب، بمتوسطات حسابية بلغت(3.64، 3.60، 3.58، 3.54، 3.54 ، 3.50، 3.48، 3.48، 3.44، 3.32) على التوالي. وأن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.70، 0.94) مما يدل على تجانس أفراد العينة.

وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة ترى أنها تحتاج بدرجة كبية لدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات إدارة الصف بمتوسط حسابي قدره 3.51 وانحراف معياري 0.65 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مفتي (٢٠٠٨).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: لقد نص السؤال على ما يلي:

ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الوسائل والتقنيات التعليمية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي لجميع فقرات البعد الأول للتعرف على درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الوسائل والتقنيات التعليمية ، ويوضحه الجدول جدول رقم (١١) أدناه.

جدول رقم (١١) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الوسائل والتقنيات التعليمية.

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	٪	2	5	21	22	3.26	0.81	١٠
	ك	4.0	10.0	42.0	44.0			
٢	٪	1	6	22	21	3.26	0.75	٩
	ك	2.0	12.0	44.0	42.0			
٣	٪	2	3	16	29	3.44	0.79	٦
	ك	4.0	6.0	32.0	58.0			
٤	٪	2	5	18	25	3.32	0.82	٨
	ك	4.0	10.0	36.0	50.0			
٥	٪	2	5	10	33	3.48	0.84	٥
	ك	4.0	10.0	20.0	66.0			
٦	٪	1	3	14	32	3.54	0.71	١
	ك	2.0	6.0	28.0	64.0			
٧	٪	2	4	11	33	3.50	0.81	٣
	ك	4.0	8.0	22.0	66.0			
٨	٪	2	2	14	32	3.52	0.76	٢
	ك	4.0	4.0	28.0	64.0			
٩	٪	1	4	19	26	3.40	0.73	٧
	ك	2.0	8.0	38.0	52.0			
١٠	٪	1	4	14	31	3.50	0.74	٤
	ك	2.0	8.0	28.0	62.0			
	المتوسط العام					3.42	0.59	

من الجدول رقم (١١) اعلاه نجد إن :

نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على، تحديد خطوات استخدام الوسيلة بدقة، تحديد الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة، توظيف الوسيلة في شرح الدرس توظيفاً جيداً، مراعاة توافر الشروط اللازمة لاستخدام الوسيلة التعليمية، الاختيار الجيد للوسيلة المناسبة للدرس، استخدام مواد البيئة المحلية في إنتاج وسائل تعليمية مناسبة، تهيئة جو الفصل لاستخدام الوسيلة، استخدام الفيديو والتلفاز التعليمي في التدريس، استخدام التسجيلات الصوتية بكفاءة في الحصول على المقاطع المعبرة عن الدرس، إشراك الطلاب في

إعداد الوسائل التعليمية، واستخدامها، بمتوسطات حسابية بلغت (3.54، 3.52، 3.50، 3.50، 3.48، 3.44، 3.40، 3.32، 3.26، 3.26) على التوالي. وأن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.71، 0.84) مما يدل على تجانس أفراد العينة. وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة ترى غالباً أن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الوسائل والتقنيات التعليمية بمتوسط حسابي قدره 3.42 وانحراف معياري 0.59 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني وراو (٢٠١٨).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: لقد نص السؤال على ما يلي:

ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التقويم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي لجميع فقرات البعد الأول للتعرف درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التقويم، ويوضحه الجدول جدول رقم (١٢) أدناه.

جدول رقم (١٢) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التقويم

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ك	1	-	14	35	3.66	0.59	١
	٪	2.0	-	28.0	70.0			
٢	ك	1	2	19	28	3.48	0.68	٧
	٪	2.0	4.0	38.0	56.0			
٣	ك	3	2	11	34	3.52	0.84	٥
	٪	6.0	4.0	22.0	68.0			
٤	ك	1	3	12	34	3.58	0.70	٣
	٪	2.0	6.0	24.0	68.0			
٥	ك	1	3	15	31	3.52	0.71	٦
	٪	2.0	6.0	30.0	62.0			
٦	ك	3	4	17	26	3.32	0.87	١٠
	٪	6.0	8.0	34.0	52.0			
٧	ك	1	1	13	35	3.64	0.63	٢
	٪	2.0	2.0	26.0	70.0			
٨	ك	1	2	15	32	3.56	0.68	٤
	٪	2.0	4.0	30.0	64.0			
٩	ك	1	4	18	27	3.42	0.73	٨
	٪	2.0	8.0	36.0	54.0			

الرقم	النسبة	لا يحتاج	يحتاج بدرجة قليلة	يحتاج بدرجة متوسطة	يحتاج بدرجة كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	ك	2	2	19	27	3.42	0.76	٩
	٪	4.0	4.0	38.0	54.0			
المتوسط العام						3.51	0.58	

من الجدول رقم (14) اعلاه نجد إن :

نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على ، مراعاة الفروق الفردية في التقويم ، يُحدد نقاط القوى والضعف لدى الطلاب بمادته الدراسية ، بناء الاختبارات وتطبيقها بما يواكب التطوير ملائم للفئات الخاصة ، يوظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس الخاصة بمادته العلمية ، استخدام أساليب التقويم المستمر لمعرفة مدى تقدم الطلاب، معرفة خصائص التقويم التربوي الجيد، تحديد التكليفات الطلابية المناسبة التي تكشف عن قدراتهم، استخدام أسلوب التغذية الراجعة في التقويم، تصميم الاختبارات، وتحديد إجراءات تطبيقها، تفسير نتائج الاختبارات تفسيراً علمياً، بمتوسطات حسابية بلغت (3.66، 3.64، 3.58، 3.56، 3.52، 3.52، 3.48، 3.42، 3.42، 3.32) على التوالي. وأن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.59، 0.87) مما يدل على تجانس أفراد العينة.

وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة ترى غالباً أن درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات التقويم بمتوسط حسابي قدره 3.51 وانحراف معياري 0.58 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مفتي (٢٠٠٨).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: أ: لقد نص السؤال على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

لمعرفة الفروق في مستوى درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) استخدم الباحث الاختبارات اللا معلمية نظرا لوجود تفاوت كبير في اعداد المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول (١٣) نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الأبعـــــــــاد	بكالوريوس (ن= ٤١)	ماجستير (ن= ٧)	دكتوراه (ن= ٢)	كروسكال واليس Kruskal-Wallis H	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Asymp Sig.
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب			
كفايات أكاديمية تخصصية	25.39	25.39	25.39	0.013	2	0.99
كفايات تخطيط وإعداد الدرس	25.32	25.32	25.32	0.058	2	0.971
كفايات إدارة الصف	26.90	17.50	24.75	2.586	2.586	2.586
كفايات الوسائل والتقنيات التعليمية	25.63	25.00	24.50	0.021	2	0.989
كفايات التقويم	24.80	30.14	23.50	0.868	2	0.648
الدرجة الكلية	25.52	25.07	26.50	0.016	2	0.99

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠.٠٥ = α بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ربما يكون السبب في ذلك أن غالبية أفراد العينة يحملون مؤهل علمي من بكالوريوس فأعلى فهي كافيه لتقييمهم للاستبانة بصورة جيده، وأيضا قد يكون أحد الاسباب عدد من يحملون مؤهلات فوق البكالوريوس قليل لحد ما، مما لم يحدث تغيير يذكر.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: ب: لقد نص السؤال على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

لمعرفة الفروق في مستوى درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة استخدم الباحث الاختبارات اللا معملية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول (١٤) نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في دور درجات كفايات معلمي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الأبعـــــــــاد	بكالوريوس (ن= ٤١)	ماجستير (ن= ٧)	دكتوراه (ن= ٢)	كروسكال واليس Kruskal-Wallis H	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Asymp Sig.
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب			
كفايات أكاديمية تخصصية	23.69	29.53	23.31	1.824	2	0.402
كفايات تخطيط وإعداد	24.10	24.10	24.10	3.335	2	0.189

الدرس						
كفايات إدارة الصف	26.00	26.50	21.88	0.623	2	0.732
كفايات الوسائل والتقنيات التعليمية	23.90	28.59	24.50	1.084	2	0.582
كفايات التقويم	27.19	25.97	19.06	1.989	2	0.370
الدرجة الكلية	24.98	24.98	24.98	1.152	2	0.562

يتضح من الجدول رقم (١٤) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة، وقد يكون السبب في ذلك أن سنوات الخبرة للغالبية من أفراد العينة من ٥ سنوات فأكثر وتعد خبرة معتبرة .

مناقشة النتائج:

أوضحت نتائج السؤال الأول أن نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على الإلمام بأهداف تدريس ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية جيداً، والإلمام بأهداف المرحلة الابتدائية جيداً، الإلمام بالمادة التعليمية التي يدرسها، وصياغة أهداف تعليمية لغوية متنوعة المجالات والمستويات يمكن تحقيقها وتقويمها، وتحديد طرائق تعلم واستراتيجيات تدريس مناسبة لمستوى نمو الطلاب الذهني، الإلمام بنظريات الدمج التعليمي الرئيسة وتطبيقاتها في التربية، ينوع مصادر المعرفة أكثر مما يحتويه الكتاب المدرسي، تصميم مخطط لإقامة فعاليات تعليمية وثقافية لربط الطالب بالبيئة والمجتمع، تصميم خطة فصلية لتدريس موضوعات كل مقرر، يطور من خبراته العلمية بالمؤتمرات والندوات.

وأوضحت نتائج السؤال الثاني أن نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على، التنويع في وسائل وأساليب التهيئة ؛ لجذب انتباه الطلاب وإثارتهم، ثم إثارة دافعية الطلاب، وتحفيزهم للدرس، القدرة على إعداد الدرس بشكل جيد ، التخطيط لتهيئة الطلاب، وإثارة دافعيتهم للدروس، يحدد الأهداف السلوكية للدرس(معرفي – وجداني – نفس حركي)، يستخدم مهارات التفكير المناسبة للدرس، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ينظم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المحددة، يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسية ، يستخدم الحاسب الآلي في إعداد وتخطيط الدرس.

وأوضحت نتائج السؤال الثالث أن نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على، معرفة أساليب التعامل مع كل طالب على حدة، يُكون علاقات حسنة مع الطلاب، القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع الطلاب، يتصف بالمرونة في تعامله مع الطلبة، تدريب الطلاب على التعلم الذاتي والمستقل، تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك المتعلمين بإجادة، التعامل مع المشكلات الصفية الطارئة بحكمة، تحفيز المتعلمين على المشاركة في أنشطة التعلم الجماعي والتعاوني، يستخدم أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب.

وأوضحت نتائج السؤال الرابع أن نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على، تحديد خطوات استخدام الوسيلة بدقة، تحديد الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة، توظيف الوسيلة في شرح الدرس توظيفاً جيداً، مراعاة توافر الشروط اللازمة لاستخدام الوسيلة التعليمية، الاختيار الجيد للوسيلة المناسبة للدرس، استخدام مواد البيئة المحلية في إنتاج وسائل تعليمية مناسبة، تهيئة جو الفصل لاستخدام الوسيلة، استخدام الفيديو والتلفاز التعليمي في التدريس، استخدام التسجيلات الصوتية بكفاءة في الحصول على المقاطع المعبرة عن الدرس، إشراك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية، واستخدامها.

وأوضحت نتائج السؤال الخامس أن نسبة كبيرة جداً من المستجيبين ترى أنها تحتاج بدرجة كبيرة على ، مراعاة الفروق الفردية في التقويم ، يُحدد نقاط القوى والضعف لدى الطلاب بمادته الدراسية ، بناء الاختبارات وتطبيقها بما يواكب التطوير ملائم للفئات الخاصة ، يوظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس الخاصة بمادته العلمية ، استخدام أساليب التقويم المستمر لمعرفة مدى تقدم الطلاب، معرفة خصائص التقويم التربوي الجيد، تحديد التكليفات الطلابية المناسبة التي تكشف عن قدراتهم، استخدام أسلوب التغذية الراجعة في التقويم، تصميم الاختبارات، وتحديد إجراءات تطبيقها، تفسير نتائج الاختبارات تفسيراً علمياً.

وأوضحت نتائج السؤال السادس أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة، وقد يكون السبب في ذلك أن سنوات الخبرة للغالبية من أفراد العينة من ٥ سنوات فأكثر وتعد خبرة معتبرة .

وأوضحت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية:

١) ضرورة الوقوف على المهارات التي يجب على المعلمين اكتسابها في التعليم الشامل مثل: القيم، التعليم الفردي، الظروف التربوية التي تعزز تكوين كفايات التعليم الشامل في المستقبل.

٢) ايجاد طرق فعالة لإعداد مهنيين فعالين للتعليم الشامل.

٣) ضرورة تحفيز اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل من خلال (الإعداد ما قبل الخدمة، الدورات التدريبية، خبرات العمل السابقة مع ذوي الإعاقة).

٤) تفعيل تقديم الخدمات التدريبية الكافية للمعلمين أثناء الخدمة بشكل متتابع لتنشيط الكفايات اللازمة لديهم مع مستجدات العصر.

٥) الإفادة من قائمة الكفايات التي أسفرت عنها الدراسة في إعداد بطاقات ملاحظة لتقويم أداء معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

٦) تنفيذ البرنامج على معلمي ذوي الاعاقة الفكرية والاستفادة منه؛ لتطوير كفاياتهم وتنميتها.

٧) تقديم الحوافز المادية، والمعنوية لمعلمي ذوي الاعاقة الفكرية ؛ لحضور الدورات التدريبية انطلاقاً من دورها الكبير في تقويم تدريس ذوي الاعاقة .

٨) توثيق العلاقة بين مراكز التدريب التربوي بكليات التربية في التعليم العالي، ومراكز التدريب التربوي في التعليم العام من خلال الاستفادة من خبرات الأكاديميين المتخصصين بالتعليم العالي لعقد دورات تدريبية لمعلمي ذوي الاعاقة الفكرية في مجال الكفايات المهنية اللازمة لهم؛ حتى يتسنى لمعلمي ذوي الاعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية التدرب عليها عملياً من أجل اكتساب الخبرات المباشرة.

البحوث المقترحة:

أوضحت نتائج هذه الدراسة حاجة ميدان تعليم ذوي الإعاقة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمشكلات وموضوعات تستحق البحث والدراسة ومن أهمها:

١. فاعلية برنامج تدريبي على اكتساب معلمي ذوي الاعاقة الفكرية للكفايات المهنية اللازمة لهم.
٢. أثر تنمية الكفايات اللازمة معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية على تعلم طلاب ذوي الاعاقة الفكرية.
٣. تطوير برامج إعداد معلمي ذوي الاعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الكفايات.

المراجع:

ابراهيم ، محمد عبد الرازق (٢٠٠٧). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط٢، عمان، دار الفكر.

الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠). علم النفس التربوي للمعلمين. لبنان، دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

باعثمان، شروق طلال و السديري، نوف عبد الله (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، مج (٦)، ع (٢٤)، ١٣٥- ١٦٥.

برادلي، ديان وسيزر، مارغريت وسوتلك، ديان (٢٠١١). الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية. ترجمة: (السرطاوي، زيدان و الشخص، عبد العزيز وعبد الجبار، عبد العزيز). الرياض، دار النشر الدولي.

الباز، مروة محمد (٢٠١٧). طرق تدريس ذوي الاعاقة الفكرية. كلية التربية، جامعة بورسعيد، مطابع الجامعة.

البتال، زين (٢٠٠٠). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة: ماهيته- أسبابه- علاجه. الرياض، أكاديمية التربية الخاصة

أبي مولود، عبد الفتاح، غالي، فاطمة (٢٠٠٩). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي دوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنياً، الخفيفة والمتوسطة). عدد خاص: ملتقة التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

البطاينة، أسامة (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج (٢)، ع (١)، ص ٣١- ١٤٤.

جبر، سعد محمد والعبيدي، علي محمد (٢٠١٠). تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (٦٦).

الجفال، عبير (د- ت). الدمج الشامل بين النظرية والتطبيق: إعداد المعلمين للعمل في المدارس الشاملة. المكتبة الالكترونية، متاح على:.www.gulfkids.com

الحربي، أسماء ابراهيم (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. مجلة التربية الخاصة و التأهيل. مج (٦)، ع (٢٤)، الجزء الثاني.

زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٥). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات: في محمد عبد الحميد، منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة، عالم الكتاب.

زيتون، حسن حسين (٢٠١١). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة، عالم الكتب.

الروسان ، فاروق (٢٠١٣) : قضايا ومشكلات في التربية الخاصة ، ط١، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

السعيد ، حمزة (٢٠٠٤). ماجستير في التربية الخاصة : اتجاهات معلمي المدارس العادية نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس العادية – مجلة الطفولة والتنمية – (ع١٥ ، مج٤) /دمشق .

سليمان، خالد رمضان (٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في اعدادها. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ع (٨٥)، ٢٦٨- ٣٢٣.

السيحي، عبد الحي بن أحمد الرشيدي وخالد بن محمد والنجار، حسين بن عبد الحميد (١٤٦٣). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. مجلة العلوم التربوية للعلوم الاجتماعية والانسانية، العدد الأول، ١٩- ٧٢.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. ط ٣، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

السرطاوي، عبد العزيز مصطفى والقريوتي، يوسف فريد (١٩٩٠). الإعاقة العقلية في المملكة العربية السعودية أسبابها وبعض المتغيرات الأخرى. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع ٥.

سيسالم، كمال (٢٠١٦). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. العين، الكتاب الجامعي.

السحيباني، اسراء عبد العزيز (٢٠٢١). اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، الرياض، السعودية، ع (٦٩).

الشريف، عبد الفتاح (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة، مكتبة الأنجلو.

الصمادي ، علي محمد (٢٠٠٢) . دراسة الاتجاهات معلمين الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مدينة عرعر – المملكة العربية السعودية .

طعيمة، رشدي (٢٠٠٦). المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه. القاهرة، دار الفكر العربي.

العزة، سعيد محمد (٢٠٠١). مقدمة في الفئات الخاصة. القاهرة، دار أبو المجد للطباعة.

عبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. المجلة العربية للتربية الخاصة، ع (٥)، ص ٦٥- ٩٥.

العنزي، مبارك غياض (٢٠٢٢). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، مج (٣٠)، ع (١)، ٣٩١- ٤٢٨.

العرجي، فهد بن مبارك والنهدي، غالب بن حمد وعبد الحميد، أيمن الهادي (٢٠١٧. واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٥، ع ١٩، الجزء الأول.

عبد الدايم، عبد الله (٢٠٠٠). نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت، دراسات الوحدة العربية.

عزيز، مجدي (٢٠٠١). المنهج التربوي العالمي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
العجمي، ناصر بن سعد والدسري، عبد الهادي بن مبارك (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، مج (٣٩).
عبد العالي، عبد الكريم (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة سيبها، ليبيا، ع (١). ١٧- ٢٧.
العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). التطور الأكاديمي والاعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل. القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
العجمي، ناصر بن سعد والصيفي، مرام مسند (٢٠١٨). تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، مج (٦)، ع (٢٢)، ٧٣- ١٠٢.
العوهلي، خالد بن ناصر والبقمي، محسن بن سليمان (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريس لمعلمي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (١١١).
الغزو، عماد محمد (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع (١١٣)، ٣٩- ٦٠.
غالم، فاطمة (٢٠٠٨). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاعاقة الفكرية (فئة المعوقين ذهنياً الخفيفة والمتوسطة). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
قرشم، أحمد عفت (٢٠٠٤). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاعاقة الفكرية: النظرية والتطبيق. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
القريوتي، ابراهيم والغزو، عماد والسرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠٤). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، ع ١١١، ٨٧- ٩٩.
القحطاني، نورة بنت حامد بن مرعي وربايعة، أحمد عبد الله (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٨)، ع (٩).
كيرك، سمويل وجالا جهر، جيمس وكولمان، ماري وانستازيو، نيك (٢٠١٣). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. (ترجمة: أماني محمود). عمان، دار الفكر.
الموسى، ناصر بن علي (٢٠١٠). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية (قصة نجاح). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مؤتمر التربية وحقوق الانسان الحادي عشر (٢٠٠٧). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ٥، ع ٢، كلية التربية، دمشق، المنعقد بالقاهرة من ٧- ٨ مايو، ١٩١- ١٩٦.

الموسى، ناصر (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل الى الدمج. دبي، دار القلم.

مفتي، هشام بن أحمد بن حسن (٢٠٠٨). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة عدن.

المالكي، سلطان بن سعيد والقحطاني، بدر بن ناصر (٢٠٢٠). أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مج (٥)، ع (١٥).

محمد، محمود وحمزة، أحمد وبخيت، محمد ومصطفى، علي (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. الرياض، دار الرشد.

مفلح، غازي (١٩٩٨). الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية الى اعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية. رسالة ماجستير في التربي، جامعة دمشق.

الناقلة، محمود كامل (٢٠٠٩). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات: أسسه واجراءاته. مطابع الطوبجي.

النداف، عبد السلام وأبو زمع، علي (٢٠٠٦). الكفايات المتعلقة بأداء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة (دراسة مقارنة). مؤته للبحوث والدراسات، مج ٢١، ع ٤، جامعة مؤتة، الأردن.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (٢٠٢٠). ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠٢٠: التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء. باريس، اليونسكو.

النهدي، غالب بم حمد والعرجي، فهد بن مبارك وعبد الحميد، أيمن الهادي (٢٠١٧). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، مج (٥)، ع (١٩)، الجزء الأول.

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧). مسح ذوي الإعاقة. المملكة العربية السعودية.

هارون ، صالح عبدالله (٢٠٠٠): تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الزهراء

هارون، صالح عبد الله (٢٠٠٠). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. الرياض، شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

وزارة الشئون الاجتماعية، جمعية الأطفال المعوقين، ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (١٤٢١). نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية.

American Association on Intellect and Developmental Disabilities (2010). Definition of Mental Retardation. Greenhill Press: New- York, United States of America.

Al- Siyaghi, K(2004). The Copetencies Required for The Teacher Under The System of Caring and Integrating People With Special Needs in Ordinary Schools. Paper Presented at The Sixteenth Scientific Conference- Teacher Education. The Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods, Ain Shams University.

Council for Exceptional Children (CEC) (2000). Bright Futures for Exceptional Leaners: An Action to Achieve Quality Conditions for Teaching and Learning. Reston, V A: Auther.

Crow,E. &Venuto,L., (2001). Teacher Recruitment and Training in After-School Programs, Paper available on: http://www.ed.gov/Pubs/afterSchoolPrograms/TeacherPrograms.Html.

Civitillo, S., De Moor, J., & Vervloed, M. (2016). Pre- Service Teachers' Beliefs about Inclusive Education in Netherland: In Exploratory Study. Support for Learning, vol (31), n (2), 104- 121.

Deakin Circk, R. (2008). Pedagogy for Citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds), Getting Involved: Global Citizenship Development and sources of Moral Value, Rotterdam, The Netherland: Sence, pp 31-55.

Epps, T. (2016). Special Education Teachers Lived Experiences in the Implementation of the IPad as an Instructional Tool for Students with Intellectual Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation. Liberty University, ProQuest, Eric: No. ED571761.

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education. Teaching and teacher Education Journal, Vol (25), No (4).

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U., (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre- Service Teachers' Perceptions about Inclusion. Exceptionality Education International, Vol (21), no (3).

Tarajan, G. et. Al. (1973). Natural History of Mental Retardation:" some aspects of Epidemiaogy" American Journal of Mental Deficiency, vol 77, n 4.

U. S. Department of Education(2018) : Children and Youth With Disabilities, The Condition of Education report, National Center for

Education Statistics, Institute of Education Sciences, Washington, D. C., .

Rodriguez, C. C., & Garro- Gill, N. (2015). Inclusive and Integration on Special Education. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 191.

Salend, S. J. (2015). Creating Inclusive Classr0oms: Effective, Differenttiated and reflective practice. Pearson.

Essi, Kesalahti & Sai, Vayrynen (2013). Learning from our Neighbours: Inclusive in The Making. Available at: https://www.ulapland.fi/lorder.aspx?id=a91a37cf-e63e-45f7-afe7-eebefd34a4d9.

Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu- Phiri, A., & Montgomery, K.(2016). Assessing the Special Education Professional Development Needs of Northern Malawian School Teachers. British Journal of Special Education, vol (43), n (2), pp 159- 177.

Macmilan, D. (1982). Mental Retardation in School and Society. Boston, Little, Brown and Company Inc.

Mazgon, J., Jeznik., & Ermenc, K. S. (2018). Evaluating Future School Counsel0rs' Competences for Inclusive Education. SAGE Open, Vol (8), N (4).

Mike, M. Gayle, D. & George, M. (2001). Teachers' Perceptions, Competencies, Attitudes and Practices toward Mentally Retarded Children.

Paneque, O. & Barbetta, P (2006). Efficiency of Special Education Teacher for Student with Intellectual Disabilities. Journal of Bilingual Reach, Vol (33), p 117- 123.

Sullivan, Rick (2001). The Competency- Based Approach to Traning.

Turki Abduallh S. Alquraini& Shalia M. Rao (2018). AStudy Examining the Extent of Including Competencies of Inclusive Education in the Preparation of Special Education Teachers in Saudi Universities, International Journal of Disability, Development and Education, vol (65), n (1), p 108- 122.

Saloviita, T. (2018). Attiudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, vol 1 (13).