تقييم برنامج مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

الدكتور / محمد أحمد سليمان العبيد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة القصيم

الدكتور / الطيب محمد زكي يوسف
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص البحث

هدفت البحث إلى تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتكونت عينة البحث من (١٧٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من العاملين في قسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية من الذكور والإناث، واستخدمت البحث استبانة تقييم برنامج مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة الماجستير (إعداد الباحثان)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا 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.

الكلمات المفتاحية: تقييم، برنامج ماجستير مقترح، معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، جامعة القصيم، أعضاء هيئة التدريس.

Evaluating a proposed program for preparing teachers with intellectual disabilities in the Qassim University from the perspectives of faculty members

Dr. / Mohammad Ahmad Solaiman Alobaid
Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education- Qassim University

Dr. /ELtaieb Mohamed Zaki Youssef
Associate Professor of Special Education
Faculty of Education -Qassim University

ABSTRACT:

The study aimed to evaluate a proposed master's program for teachers with intellectual disabilities at Qassim University from the perspectives of faculty members in Saudi universities. The study's sample consisted of (170) male and female faculty members working in the special education departmentsin the Saudi universities. The researchers developed and used a questionnaire Evaluating a proposed master program for preparing teachers with intellectual disabilities. The results of this study found that the faculty members exhibit a large degree of satisfaction about the proposed master's program. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of faculty members in their evaluation of the program due to the gender or the academic major.

key words: Evaluation, proposed Master program, teachers with intellectual disabilities, Qassim University, faculty members

مقدمة البحث:

يعد الاهتمام بإعداد المعلم من أولى الاهتمامات التي توليها المجتمعات رعايتها واهتمامها، فعندما يُعد المعلم إعدادًا جيدًا يخرج جيل واع مدرك لأهمية ما تعلمه، ويعرف دوره في تطور وبناء مجتمعه، فأي تطور في إعداد المعلم يعد تطورًا في المجتمع بأكمله، وعليه يتوقف النظام التربوي بكامله فهو محور العملية التعليمية، لذا بدأت المجتمعات بالاهتمام بإعداده الإعداد الذي يلائم التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تتعرض لها المجتمعات حتى تلحق بركب التقدم الذي تتسابق عليه الأمم، فلا ترقى الأمم ولا تتقدم إلا إذا تقدمت في المنظومة التعليمية وعلى رأسها المعلم الذي يعد المحور الرئيس في هذه المنظومة، فهو القائد والمعلم والمرشد الذي يقود جيل من الطلاب هم نهضة الأمم وتقدمها وثرواتها التي لا بد من استثمارها الاستثمار الأمثل؛ لأن أفضل استثمار بالنسبة للمجتمع هو الاستثمار في عملية التعليم والتعلم التي إذا نجحت في استثمارها انعكس أثره على جميع هيئات المجتمع ومؤسساته.

لذلك نجد في الوقت الحاضر أن كافة النظم التعليمية تولى اهتمامًا ملحوظًا بقضية إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم، ويتمثل ذلك الاهتمام في المجتمعات العربية في التطوير والتجديد المستمر لبرامج إعداد المعلمين وما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أكثر للنظام التعليمي (الدسوقي، الشويلي، الطنبولى، ٢٠١٥).

كما أن مؤسسات إعداد المعلمين بكلية التربية بأقسامها المختلفة بما فيها الجامعات الحكومية والخاصة أصبحت تقوم بدور مهم في إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية بما يضمن تقديم أفضل منتج تعليمي، الأمر الذي جعل لزامًا عليها أن تقوم بعملية تطوير شامل ومستمر لبرامجها المختلفة لتتلائم واحتياجات الطلبة والمجتمع، وتحقيق الهدف من تلك المنظومة التي تضع الدول نصب أعينها دورها المتميز في تحقيق أهدافها التي تنشدها في أبنائها، وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب، والهندسة لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعدادًا خاصًا من حيث اكتساب المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة التي تناسب التغيرات المتلاحقة التي تشهدها المجتمعات، ويتطلب على من يرغب في مهنة التدريس الحصول على الحد الأدنى من المعايير المهنية المحلية والعالمية الخاصة بهذه المهنة (أبودقة، وعرفة، ٢٠٠٧).

وأشار توم (١٩٩٩) إلى أن قضية إعداد المعلمين وتأهيلهم تعد من القضايا التي تحتل مركز الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في العديد من دول العالم، والسبب في ذلك الدعوات المتتالية لتطوير نوعية التعليم وتحقيق عنصر الجودة في المنظومة التعليمية، وضرورة إعداد معلم قادر على القيام بأدواره المختلفة في ظل عالم يتسم بالتغير في جميع الجوانب الحياتية.

وقد أكدت القحطاني (٢٠١٨) أن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وتأهيله تربويًا من أولويات الدول المتقدمة والنامية التي تهتم بها، وقد ازدادت هذه الأهمية في ظل السباق الذي تشهده الدول في الجانب التعليمي، وهذا الاهتمام المتزايد بإعداد المعلم يُعزى إلى دوره الرئيس في إنجاح المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها، فهو القائد والموجه والمدرب والمعلم، الأمر الذي أدى إلى التعامل مع التعليم كمعرفة أو مهنة تتطلب من ممارسيها اكتساب المعارف والمهارات والخبرات اللازمة والضرورية لها، لاسيما أن هناك العديد من التحديات التي تستلزم من المعلم التدريب والتأهيل بصفة مستمرة.

وقد شغلت قضية إعداد المعلم حيزًا كبيرًا من فكر وأبحاث التربويين، فهو أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية، بل هو أهم ركن فيها فهو الموجه والمنفذ والمحرك والمقوم لكل جوانبها وعليه تقع المسؤولية الكبرى في تربية وإعداد النشء، فقد أجمع الخبراء أن جودة العملية التعليمية لا تعتمد فقط على ما يقدم من محتوى وأدوات ووسائل، لكن تتحدد جودتها بما يمتلكه المعلم من كفايات ومهارات وصفات، لذا لا بد من أن تنال قضية إعداد المعلم القدر الكافي من الاهتمام (حميده، ٢٠١٥).

وإذا كان إعداد المعلم ذو أهمية بالنسبة لأي مجتمع فإن الأمر يزداد أهمية إذا كان الأمر متعلق بإعداد معلمي فئة تحتاج إلى المزيد من الرعاية والاهتمام وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبصفة خاصة ذوي الإعاقة الفكرية فهي الفئة الأكثر انتشارًا في المجتمعات باختلاف فئاتها ومتلازماتها، فالمعرفة بهذه الفئة مازال محدودًا بالنسبة للكثير من فئات المجتمع، فالكثير من الناس ومن بينهم المعلمين غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة، بل إن المتخصصين في مجال التربية الخاصة لكن في تخصص غير الإعاقة الفكرية لا يعرفون الكثير عن فئاتها ومتلازماتها، فهم لا يعرفون غير المنتشر منها مثل متلازمة داون، وفئة الإعاقة

الفكرية البسيطة والمتوسطة، أما باقي فئاتها كالشديدة، والشديدة جدًا إن عرفوا مسمياتها لا يعرفوا صفاتها وخصائصها، بل إن الكثير من المتلازمات لا يعرفها غير المتخصص مثل متلازمة برادرويلي، ومتلازمة كلينفلتر، ومتلازمة تيرنر وغيرها لا يعرفون عنها شيئًا، بلحتى متلازمة داون التي تكاد تكون معروفة لدى الجميع بسبب انتشارها وملامحها التي تميزها لا يعرفون تصنيفاتها، فهي تنقسم إلى عدة تصنيفات، لذا وجب إعداد المعلمين بصفة عامة ومعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة إعدادًا يحقق المعرفة التامة بجميع فئات هذه الفئة من الإعاقة ليكونوا على معرفة تامة بكل فئاتها وسمات كل فئة بحيث يسهل على الجميع التعامل معهم وتعليمهم وتدريبهم.

فالاتجاهات العالمية المعاصرة تتجه نحو إعداد معلمين مؤهلين متخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث تعد قضية إعداد معملي التربية الخاصة من القضايا الأساسية التي تتصدى لها الدارسات التربوية العربية والعالمية، ويرجع السبب في ذلك إلى أهمية الأعداد التربوي المتخصص وما له من فاعلية على إنتاج المعلم عن طريق اكتساب معارف ومهارات وخبرات، ومن منطلق الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وضمان جودة الإعداد والذي يُعد المحور الأساسي الذي تستند عليه جميع الجامعات (قعدان، ٢٠١٥).

لذلك تم إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين داخل كلية التربية سواء بالنسبة لمعلمي التعليم العام أو معلمي التربية الخاصة ومنهم معلمي ذوي الإعاقة الفكرية واستحداث برامج جديدة تهدف إلى الوصول إلى مستويات متميزة من الأداء والجودة لتخريج الكوادر المؤهلة القادرة على تطوير المجتمع والنهوض به.

ومن هذا المنطلق نجد الاهتمام المتزايد من قبل الدول بتطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومن الدول التي اهتمت بتطوير هذه البرامج المملكة العربية السعودية، وهذا ما دفع كلية التربية ممثلة بقسم التربية الخاصة بتقديم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة الماجستير، الذي اشتمل على عدة مسارات منها مسار الإعاقة الفكرية، والذي اهتم بإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وهو البرنامج الذي نحن بصدد تقييمه من خلال معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من

القائمين على إعداد هذه البرامج سواء في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا، وهذا البرنامج يسمح لجميع الخريجين من جميع التخصصات بالجامعة من غير المتخصصين بالتربية الخاصة من الالتحاق به دون شرط التخصص، كما أنه لا يشترط امتداد التخصص بالنسبة لخريجي التربية الخاصة، حيث يسمح لهم بالالتحاق بأي تخصص من تخصصات هذا البرنامج دون الالتزام بتخصص البكالوريوس عكس برنامج الماجستير العادي الذي لا يسمح بذلك بل لابد من امتداد التخصص، مما يتيح لهم فرصة الإلمام بأكثر من تخصص من تخصصاتها، كما يساعد غير المتخصصين من المعرفة التامة بهذه الفئة ومن التعامل معها وفي تدريبهم وتعليمهم وتأهيلهم.

مشكلة البحث

إن قضية إعداد معلم التربية الخاصة حظيت باهتمام الكثير من التربويين والمتخصصين على المستوى المحلي والعالمي، كما نجد الاهتمام المتزايد في الجامعات العربية بإعداد معلمي هذه الفئة وبصفة خاصة في الجامعات السعودية، ومنهم جامعة القصيم التي أعدت برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة ومنهم معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد اتجهت الجامعة لهذا البرنامج لمواكبة الاتجاهات الحديثة والمعايير العالمية في إعداد معلمي هذه الفئة ومواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تشهدها المجتمعات، وحرص مؤسسات التعليم العالي على إعداد معلمي هذه الفئة طبقًا للمعايير المهنية المعاصرة، وكذلك تفاديًا للقصور الذي تم ملاحظته على البرنامج المعد لمرحلة البكالوريوس في بعض النواحي أهمها الفجوة الكبيرة بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، وكذلك الاختلاف الكبير بين المقررات وتوصيفاتها في الجانب النظري والجانب العملي، مما يجعل الطالب يشعر بالحيرة والقلق أثناء التطبيق، حيث اقتصر التطبيق على المستوى الثامن بينما جميع المستويات التي تسبقه كانت مقتصرة على الجانب النظري فقط، ولذا يشعر الطالب بالقلق عند التعامل مع هذه الفئة لعدم معرفته التامة بكيفية التعامل معهم وتدريبهم، فمن خلال خبرة الباحثين وإشرافهم على هؤلاء الطلاب وجد الكثير من المشكلات التي تعترضهم، وأهمها عدم قدرتهم على التعامل مع هذه

الفئة وتدريبهم وتعليمهم لأن الواقع النظري مختلف تمامًا عن الواقع العملي، فهم قد ألموا بالجانب النظري الخاص بهذه الفئة لكن الجانب العملي يحتاج إلى إعداد أفضل وتدريب أطول، كما أن ارتباط المقررات بالجانب التطبيقي ضعيف ولا يؤهلهم للتعامل بالشكل الأفضل مع هذه الفئة.

وهذا ما جعل الحاجة ماسة إلى إعداد برامج تعالج هذه الجوانب وتساعد في إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الإعداد الذي يلائم الاتجاهات العالمية والمعايير الدولية في تربية وتعليم وتأهيل هذه الفئة من فئات المجتمع، والتي تحتاج إلى رعاية واهتمام خاص يختلف عن العاديين.

ويعد هذا البرنامج ذو أهمية كبيرة فهو يختلف كلياً عن برامج التربية الخاصة التي تقوم بإعداد معلمي هذه الفئة قبل الخدمة، حيث أن هذا البرنامج يسمح لجميع تخصصات التربية الخاصة الالتحاق به ولا يشترط امتداد التخصص وهو الإعاقة الفكرية؛ بل إن الأمر يتعدى ذلك إلى قبول غير المتخصصين في التربية الخاصة بل من خريجي جميع كليات الجامعة دون شرط التخصص، ومما جعل الأمر يزداد أهمية اتجاه البرنامج الحالي للقيام بمعالجة أوجه القصور في برامج التربية الخاصة القائمة بالفعل، كما أنه من خلال دراسة وتحليل نتائج وتوصيات بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث تبين وجود قصور في برامج إعداد معلمي هذه الفئة في مرحلة البكالوريوس وخاصة من الناحية العملية، وأوصت بالاهتمام بالجانب العملي وزيادة طول فترة التدريب ومن هذه الدراسات دراسة Hussain (2009)، دراسة حميده (٢٠١٥)، دراسة Alzahrani & Brigham (2017)، لذا قام الباحثان بهذا البحث لمعرفة هل البرنامج الحالي يحقق ما تهدف إليه وزارة التعليم السعودية من تحقيق المعايير العالمية في إعداد معلمي هذه الفئة؟ هل يستطيع معالجة أوجه القصور التي تم ملاحظتها على برنامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية قبل الخدمة؟ هل يستطيع إعداد الملتحقين بالبرنامج إعدادًا يلائم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي هذه الفئة؟ هل يلائم التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تشهدها المجتمعات؟ هل يحقق البرنامج للهدف من إعداده؟ ومدى استطاعته أيضًا في تأهيل وإعداد غير المتخصصين في مجال ذوي الإعاقة الفكرية من المتخصصين في مجال التربية الخاصة وغير المتخصص في

المجال، بل هم من تخصصات أخرى بعيدة عن التربية الخاصة في تدريب وتعليم وتأهيل هذه الفئة، كما وجد من بين هؤلاء المتقدمون غير المتخصصين في المجال من يعمل بالفعل في معاهد التربية الفكرية وهم من تخصصات مختلفة.

هذا ما يحاول البحث الحالي الوصول إليه من خلال معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية في هذا البرنامج ممن لديهم خبرة في البرامج السابقة لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك القائمين على إعداد وتوصيف البرنامج الحالي الذي نحن بصده.

وقد تحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١) ما درجة تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

٢) هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للنوع (ذكور – إناث)؟

٣) هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ)؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى:

١) معرفة درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لبرنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم.

٢) معرفة تأثير النوع في تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

٣) معرفة تأثير الدرجة العلمية في تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

١) يعد هذا البحث من أوائل الدراسات التي تناولت تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على مستوى الجامعات العربية، حيث كانت البحوث قد تناولت تقييم برنامج إعداد المعلم بما فيها إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة، ولا توجد دراسة في تقييم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في مرحلة ما بعد التخرج وبعد الخدمة وفي مرحلة الدراسات العليا حيث يعد هذا البرنامج الحالي من البرامج المقترحة.

٢) أهمية الفئة التي يتطرق إليها البحث، وهي معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وهذه الفئة تحتاج إلى الإعداد والتأهيل الذي يتلاءم مع المعايير المحلية والدولية والعالمية لإعداد المعلم مهنيًا وعلميًا.

الأهمية التطبيقية:

١) تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وذلك بالاستعانة بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

٢) الاستفادة من آرائهم في البرنامج من خلال المقارنة بين برامج قبل الخدمة والبرنامج المقترح.

٣) الحد من سلبيات برنامج قبل الخدمة.

٤) دعم الجانب التطبيقي في البرنامج الحالي وتحقيق الموائمة والتوافق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

٥) الاستفادة من نتائج البحث الحالية في تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وبصفة خاصة برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

٦) إمداد الهيئات والمؤسسات الجامعية بالأدوات المستخدمة في البحث الحالي.

محددات البحث:

الحدود البشرية:

تمثلت في مجموعة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس العاملين بأقسام التربية الخاصة بجامعة القصيم والجامعات السعودية (ن=١٧٠).

الحدود المكانية:

تمثلت في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م

مفاهيم البحث

التقييم: هو تلك العملية المحددة والمنظمة التي تنفذ للحكم على جدوى وفاعلية برنامج معين بهدف اتخاذ قرارات حول هذا البرنامج من حيث إقراراه أو تعديله في ضوء معلومات موثقة ومحكمه (الخطيب، ٢٠٠٨).

برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية: هو برنامج أكاديمي مقترح من كلية التربية بجامعة القصيم يلتحق به المتخصصين في مجال التربية الخاصة وغير المتخصصين، كما يسمح للمتخصصين في التربية الخاصة في غير تخصص الإعاقة الفكرية للالتحاق به دون شرط امتداد التخصص، وعدد ساعاته (٤٠) ساعة تدرس في أربعة مستويات، ويهدف إلى إكساب الطالب المعارف والمهارات والكفايات والخبرات اللازمة لتأهيلهم مهنيًا وتمكينهم من ممارسة مهنة تعليم وتأهيل وتدريب فئة ذوي الإعاقة الفكرية.

أعضاء هيئة التدريس: هم مجموعة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس من العاملين والعاملات بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولًا: الإطار النظري:

لقد أصبح إعداد المعلم يتصدر قائمة اهتمامات المجتمعات محليًا ودولياً وعالميًا، فالمعلم منذ القدم هو المعلم والقائد والموجه والمنظم والمدرب وزادت أعبائه في عصرنا الحديث، الذي أوجب عليه أن يطور من نفسه ليواكب التغيرات المتلاحقة والمستجدات الحديثة ويمد طلابه بكل ما هو جديد في ظل العولمة والثورة التكنولوجية التي أحدثت فارقًا بين التعليم القديم والتعليم الحديث.

وإذا كان هذا الأمر بالنسبة للمعلمين بصفة عامة، فإنه يختلف بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة وخاصة ًمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية هذه الفئة التي تحتاج للرعاية والعناية بما يفوق كثيرًا احتياج العاديين، فلم يعد يقتصر دوره على دور المعلم والقائد والموجه والمنظم والمدرب، بل أصبح بجانب كل ذلك المعالج والمعدل للسلوك ولم يقتصر دوره فقط على الجانب التعليمي بل قام بالتدريب والتأهيل لهذه فئة وتعديل السلوك الذي يصدر منها، كما قام بدور المشارك للأسرة في تربية هذه الفئة من الأطفال أو الطلاب والمطمئن لهذه الأسر على مستقبل أبنائها، لذا عظم دوره واحتاج لإعداد وتأهيل ليلائم أداوره الجديدة التي تتطلب الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال ذوي الإعاقة الفكرية محلياً وعالميًا، من حيث الوسائل والأساليب والطرق الحديثة اللازمة لتعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم وتعديل سلوكهم.

وهذا ما جعل الجامعات السعودية ومنهم جامعة القصيم تطور من هذه البرامج، حيث قامت باقتراح برامج لإعداد معلمي التربية الخاصة ومنهم معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، والذي يختلف اختلافًا كليًا عن برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بمرحلة البكالوريوس سواء من حيث الهدف من البرنامج أو رسالة البرنامج أو رؤيته أو توصيفاته ومقرراته وعدد سنوات ومستويات الدراسة، هذا بجانب الاستفادة من البرامج العالمية وعمل المقارنات المرجعية لبرامج التربية الخاصة العالمية للاستفادة منها في إعداده.

وبإمعان النظر نجد أن عمل المعلم ليس ثابتًا بل هو متغير، فالمعلم يمارس عملاً فنيًا واجتماعيًا وأخلاقيًا معقدًا يتغير بتغير الظروف والأوضاع ونوعية

المتعلمين ويتطور باستمرار (أخضر، ٢٠٠٧). فهو يحتاج إلى الإعداد المستمر الذي يؤهله بشكل مستمر للتعامل مع أي نوعية من المتعلمين خاصة إذا تعلق الأمر بفئة ذوي الإعاقة الفكرية.

ويعتبر إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر الأساسية في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة، والتربية الخاصة بصفة خاصة، فالمعلم هو العامل الأساسي والأهم في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية على اختلاف مستوياتها (الليثي، ٢٠٠٩).

وتزيد أهمية إعداد المعلم ويزيد دوره أهمية في إحداث التطوير إذا اتصلت عملية الإعداد بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، لتعامله مع فئة تحتاج إلى إعداد يتناسب مع هذه الفئة واحتياجاتها التربوية والتعليمية.

فمعلم التربية الخاصة هو الركن الأساسي والأهم في برامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن عمله مع هذه الفئة يزيد من حجم مسؤولياته انطلاقًا من مسؤوليات كثيرة ومتعددة 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).

وأشارت بخش (٢٠٠٣) إلى أن الاهتمام بتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة يعد أحد 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 كلًا حسب قدراته واستعداداته (في: القرني، ٢٠١٩).

ويعد إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية من الأولويات التي يجب أن توليها المجتمعات من الاهتمام والإعداد ما يناسب هذه الفئة، لأن 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 ومنتجة، لذا لا بد من إعداد المعلم الإعداد الجيد الذي يؤهله لتقديم هذه الرعاية سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية، لأن أي تقصير في تقديم هذه الرعاية تدفعهم إلى المزيد من العزلة والإحساس بالفشل والشعور بالدونية (الحازمي، ٢٠١٠).

فالاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة إعدادًا جيدًا يناسب الفئة التي يتعامل معها والمنوط برعايتها وتأهيلها لم يأت عبثا، بل جاء ذلك الاهتمام لمساعدة هذا المعلم حتى يمتلك المهارات التي تؤهله لكي يكون معلمًا قادرًا على التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، فمهما توافرت الإمكانات التعليمية من وسائل، ومناهج، وأساليب وطرق، وغيرها من الأدوات المستخدمة في العملية التعليمية، فهذا لا يعني شيئا دون معلم التربية الخاصة المعد إعدادًا جيدًا للتعامل مع فئة ذوى الإعاقة الفكرية، واستخدام هذه الأدوات والوسائل والأساليب والطرق وتوظيفها في تعليم هذه الفئة (قرشم، .(٢٠٠٤

كما يرى Rosenberg &Walther-Thomas (2014) أن احتياجات معلمي التربية الخاصة مستمرة وبأكثر من مجال، وبالتالي فهم في حاجة مستمرة لإعدادهم وتأهيلهم، وذلك لتدريبهم بشكل مستمر على كيفية التعامل مع منهاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وإجراءات التقييم وغيرها من الكفايات بما يواكب التطور والتقدم في هذا المجال محليًا وعالميًا.

لذا وجب تقييم البرامج التي تهتم بإعداد معلمي التربية الخاصة ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث تلعب عملية التقييم دورًا هامًا 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 التقويم تساعد في اتخاذ القرارات التي تساعد في حل المشكلات التي تعترض المجال التربوي وتعمل على تحسين العملية التعليمية وتقدمها وتطورها (الزارع، ٢٠١٦).

برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

هو برنامج أكاديمي مقترح من كلية التربية بجامعة القصيم في مرحلة الدراسات العليا، وهو يختلف عن البرنامج المقدم في مرحلة البكالوريوس، يقبل في هذا البرنامج خريجي الكليات المختلفة من الجامعات السعودية دون شرط التخصص، كما أنه يقبل المتخصصين في مجال التربية الخاصة ويسمح لهم بالالتحاق بأي تخصص يرغب فيه الطالب دون شرط التخصص الدقيق أيضًا مما يتيح لهم فرصة التنوع في التخصص والإلمام بأكثر من تخصص من تخصصات التربية الخاصة، مما يسمح للمتخصصين في التربية الخاصة وغير المتخصصين الالتحاق بهذا المجال والتخصص فيه ومعرفة هذه الفئة والتعامل معها اجتماعيًا وأكاديميًا، كما يختلف هذا البرنامج عن برنامج البكالوريوس اختلافًا كليًا سواء من حيث عدد المستويات أو الساعات أو المقررات والاختلاف الأكبر في الجانب العملي، حيث يركز هذا البرنامج على الجانب العملي في كل مستوى من المستويات دون الاقتصار فقط على المستوى الثامن في التطبيق العملي كما في برنامج إعداد معلمي هذه الفئة في مرحلة البكالوريوس، بل إن هذا البرنامج الذي نحن بصدده يتناول جانب التطبيق العملي في جميع المستويات الأربعة كما يتضح فيما بعد.

أهداف برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

١) تلبية الرغبات المتزايدة من معلمي التربية الخاصة المؤهلين مهنيًا.
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.

أهداف برنامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

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 المساهمة في التطوير الشامل لذوي الإعاقة الفكرية.

٧) تنمية 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 أعداد 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.

وصف البرنامج:

يشمل البرنامج (٤٠) ساعة معتمدة نظري وعملي مقسمة على أربعة فصول دراسية في عامين ويشمل كل فصل على مجموعة من المقررات الدراسية كما يتضح فيما يلي:

المستوى الأول يتمثل في (١٠) ساعات ويشمل المقررات التالية:

- مقدمة في الإعاقة الفكرية.
- التربية الخاصة وأنظمتها.
- سياسات التعليم وأخلاقيات المهنة.
- خبرة ميدانية في مجال الإعاقة الفكرية (١).

المستوى الثاني يتمثل في (١٠) ساعات ويشمل المقررات التالية:

- البحث الإجرائي في التربية الخاصة.
- علم النفس التربوي.
- استراتيجيات تدريس ذوي الإعاقة الفكرية.
- خبرة ميدانية في مجال الإعاقة الفكرية(٢).

المستوى الثالث يتمثل في (١١) ساعات ويشمل المقررات التالية:

- استراتيجيات التقييم والتشخيص لذوي الإعاقة الفكرية.
- مقرر اختياري (عام):
  ١. برامج تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.
  ٢. برامج التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة.
- تطبيقات في تقنيات التعليم ومصادر التعلم.
- ممارسات ميدانية في مجال الإعاقة الفكرية (٣)

المستوى الرابع يتمثل في (٩) ساعات ويشمل المقررات التالية:

- البرامج الفردية لذوي الإعاقة الفكرية.
- مقرر اختياري (تخصص):
- الخصائص والنظريات في الإعاقة الفكرية.
- برامج إدارة وتنظيم الأنشطة المدرسية لذوي الإعاقة الفكرية.
- ممارسات ميدانية في مجال الإعاقة الفكرية (٤).

يتضح من العرض السابق لمقررات البرنامج التركيز الواضح على الجانب العملي في كل مستوى من المستويات الأربعة وعدم الاقتصار فقط على المستوى الرابع كما في برنامج مرحلة البكالوريوس الذي اقتصر فيه الجانب العملي على المستوى الثامن فقط دون باقي المستويات، مما جعل الطالب يجد فجوة كبيرة بين ما درسه وبين الواقع العملي والجانب التطبيقي مع هذه الفئات، مما جعله يصطدم ويشعر بالعجز تجاه التعامل مع هذه الفئة، لكن هذا ما تم تداركه في البرنامج الحالي في مرحلة الدراسات العليا، حيث تم التركيز عليه كما ذكرنا منذ المستوى الأول مرورًا بباقي المستويات، كما أن مقررات البرنامج تميل إلى الجانب العملي بجانب الناحية النظرية أثناء الدراسة، مما يجعل الدارس في نهاية الدراسة ملمًا بكلا الجانبين النظري والعملي، ويجد نفسه مهيأ مهنيًا وقادر على التعامل مع هذه الفئة، وعلى تعليمها وتدريبها وتأهيلها، وذلك بجانب إلمامه بالجانب البحثي وبمهارات البحث العلمي التي تدرب عليها، مما يجعله قادر على الإلمام والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.

مخرجات تعلم البرنامج:

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) تقدير أهمية 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 وقبول الرأي المخالف لرأيه.

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 في فريق.

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

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

يتضح من العرض السابق لمخرجات التعلم التركيز أيضًا على الجانب العملي والتطبيقي وعلى تدريب معلمي هذه الفئة على تهيئة ذوي الإعاقة الفكرية اجتماعيا ومهنيًا، وعدم الاقتصار في تأهيلهم على الجانب العلمي والأكاديمي فقط، بل اهتمت بتهيئتهم مهنيًا وجعلهم فئة منتجة، والاستفادة منهم في حدود قدراتهم واستعداداتهم.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة Hussain (2009) تقييم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في المرحلة الجامعية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) من الطلاب معلمي ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة (إعداد Althabet, 2002) وتتكون من خمسة محاور هي(الدورات الدراسية، وجودة التدريب الداخلي، وتطبيقات الفصول الدراسية، ومهارات التدريس للأساتذة، وتجربة التعلم الشخصية) وتم إجراء بعض التعديلات عليها لتناسب الهدف من الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الطلاب معلمي صعوبات التعلم وافقوا على أن برنامج الإعداد لديهم فعال، ومع ذلك أكدت عينة الدراسة على أن محور الدورات الدراسية ومهارات التدريس للأساتذة غير فعالة.

بينما استهدفت دراسة Al-Zoubi& Abdel Rahman (2013) تقييم برنامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق المعايير الوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) رئيسًا من رؤساء قسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة معايير اللجنة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقييم (NCAAA) لتقييم برنامج التعليم الخاص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك أربعة معايير متوفرة بدرجة عالية في البرنامج، وهي: شؤون الطلاب وخدمات الدعم، عمليات التوظيف، التعلم والتعليم، الرؤية والرسالة، وخمسة معايير بدرجة متوسطة وهي: العلاقات مع المجتمع، البحث العلمي، إدارة البرنامج، نوعية البرنامج، المرافق والمعدات، والمعياران الآخران حاصلان على درجات أدنى وهي: موارد التعلم، التخطيط والإدارة المالية.

فيما استهدفت دراسة Mmbwanga,Matemba,&Bota (2015) تقييم التحديات المؤسسية التي تواجه الموظفين العاملين في برامج تعليم ذوي الإعاقة العقلية بمدينة كيموسي بكينيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) فردًا منهم ٣ إداريين (٢ ذكر، ١ أنثى)، ٨ معلمًا (٣ ذكور، ٥ إناث)، (١٠) من الموظفين مقدمي الرعاية (٤ ذكور، ٦ إناث)، المسئول عن التعليم الخاص، واستخدمت الدراسة الاستبيانات، والجداول الزمنية للمقابلة وتحليل الوثائق لجمع البيانات (إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائج الدراسة 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 عقليًا.

أما دراسة حميده (٢٠١٥) فقد استهدفت تقييم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة الحالي بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير والتجارب الدولية والمعيار المقترح لبيان أوجه القصور بالبرنامج وآليات تفادى هدا القصور، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالبًا وطالبة بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان، (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات هي: معيار تصميم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، استبيان الطالب/ المعلم لتقييم مدى جدوى وأهمية المقررات التي يدرسها بالبرنامج، استبيان أعضاء هيئة التدريس (جميعهم من إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير والتجار بالدولية، وضع تصور في ضوء المعايير والتجارب الدولية لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة ليكون الخريج قادر على المنافسة محليًا وإقليميًا وعالميًا.

بينما استهدفت دراسة الخطيب، الشرمان (٢٠١٦) تقييم مستوي فاعلية البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع المؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل وعددها (٢٦) مركزًا ومؤسسة، واستخدمت الدراسة أداة لتقييم مستوي البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعدًا واحدًا كان ذا مستوي فاعلية مرتفع وهو: "بعد البرامج والخدمات"، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوي فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بعد "البيئة التعليمية، التقييم، الإدارة والعاملين" وباقي الأبعاد وعددها اثنان كانت ذات مستوي فاعلية متدنية وهي بعد "الرؤية والفكرة والرسالة، ومشاركة ودعم وتمكين الأسرة.

فيما استهدفت دراسة الزارع (٢٠١٦) تقويم برنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة والطالبات الملتحقين بمساقي المشروع الميداني والتدريب الميداني في مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد ضمن مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الخاصة في جامعة جدة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٦-١٤٣٧ هـ) والبالغ عددهم (٤٦) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة أداة دراسة القرني (١) وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة الحالية، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٩) فقرة تقيس مدى توفر معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بدرجة عالية، وذلك في جميع المعايير السبعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

حين استهدفت دراسة Chaiyaphumthanachok, Tang-dhanakanond & Sujiva (2016) معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس والموظفين العموميين مؤشرات اعتماد برامج تعليم المعلمين في تايلاند، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) مشاركًا (٥٧) من الذكور، (٨٨) من الإناث تم تقسيمهم كالتالي (١٦) من المسؤولين، (٦٥) من أعضاء هيئة التدريس، (٦٤) من الموظفين العموميين، واستخدمت الدراسة استبيان لجمع البيانات المتعلقة بالمؤشرات المهمة التي تستخدم لاعتماد برامج تعليم المعلمين في تايلاند شملت خمسة أبعاد هي السياق المؤسسي، وتصميم البرنامج، وتقديم البرنامج، ونتائج البرنامج، وضمان الجودة (إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مؤشرات اعتماد برامج تعليم المعلمين في تايلاند كانت كالتالي جاء في المرتبة الأولى السياق المؤسسي، والمرتبة الثانية تصميم البرنامج، والمرتبة الثالثة تقديم البرنامج، والمرتبة الرابعة نتائج البرنامج، والمرتبة الخامسة ضمان الجودة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام نتائج هذه الدراسة في اعتماد برامج تعليم المعلمين في تايلاند في المستقبل.

بينما استهدفت دراسة الصمادي (٢٠١٦) تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام من وجهة نظر الطلاب في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا في برنامج دبلوم التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٩٠) فقرة موزعة على (٩) أبعاد تقيس تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم الملتحقين فيه (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الدبلوم وفقا لما أشارت إليه تقييمات الطلبة الملتحقين في البرنامج وبغض النظر عن نوع البرنامج (صعوبات تعلم أو إعاقة عقلية)، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الطلبة لبرنامج الدبلوم تعزى لمتغير الالتحاق في التدريب الميداني ولصالح الطلبة الذين التحقوا في التدريب الميداني، وأخيرًا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الطلبة لبرنامج الدبلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

وقد استهدفت دراسة اليازوري (٢٠١٧) تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة إلى الأطفال المعاقين عقليًا 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 (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقدم إلى الأطفال المعاقين عقليًا 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، وكذلك عدم وجود فروق بين آراء المعلمات ببرامج التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما دراسة Alzahrani& Brigham (2017) استهدفت معرفة إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في تخصص اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة الذين يدرسون حاليًا في برنامج التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلمًا قبل الخدمة في (١١) جامعة سعودية تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨ – ٢٤) سنة، واستخدمت الدراسة الاستبانة لاستطلاع آراء المعلمين قبل الخدمة في البرنامج (إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب كانوا راضين بشكل عام عن جودة برامج التعليم المقدمة في مختلف

الجامعات السعودية في هذا التخصص، وشمل الرضا الذي أبداه هؤلاء المعلمون قبل الخدمة الدورات الدراسية المقدمة، ونوعية التدريب المقدمة، واستراتيجيات التدريس، وتطبيقات الفصول الدراسية، وفعالية برامج التوحد، لكن تم العثور على القليل من المخاوف المتعلقة ببرامج إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد، وأوصت الدراسة بضرورة تحديث الدورات الدراسية، ويجب أن يكون التركيز فيها على الجوانب العملية أكثر من النظرية، ينبغي زيادة طول فترة التدريب لتوفير الخبرة العملية للطلاب في برامج التعليم الخاص قبل الخدمة.

بينما استهدفت دراسة القرني (٢٠١٩) تقويم برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة الملك سعود في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ، وكذلك معرفة درجة توفر معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات المعلمات (طالبات السنة النهائية)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالبة من طالبات السنة النهائية مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات السنة النهائية بدرجة عالية وذلك في جميع المعايير السبعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود القليل من المعوقات التي تحول دون تحقيق البرنامج لتلك المعايير، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

بينما دراسة Karim,Shahed, Mohamed, Rahman& Ismail (2019) تقييم برامج معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ببنجلاديش، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) من الطلاب المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا في دولة بنجلاديش، واستخدمت الدراسة نموذج استبانة تقييم برنامج تعليم المعلمين (إعداد بيكوك، ٢٠٠٩)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الطلاب أكدوا على أن البرامج مفيدة في تطوير كفاءتهم التربوية واللغوية، وأن البرامج الحالية قد زودتهم بدرجة كبيرة بالكفاءة التربوية واللغوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يتضح من عرض الدراسات السابقة أن جميع هذه الدراسات هدفت إلى تقييم برامج إعداد المعلم فمنها من هدف تقييم برامج إعداد المعلم بشكل عام أو في تخصص معين مثل دراسة Chaiyaphumthanachok, Tang-dhanakanond& Sujiva (2016) ، دراسة Karim, Shahed, Mo-hamed, Rahman& Ismail (2019)، كما هدف البعض الآخر منها إلى تقييم برامج التربية الخاصة أو برامج إعداد معلم التربية الخاصة مثل دراسة Hussain (2009)،دراسة Al-Zoubi& Abdel Rahman (2013)، دراسة حميدة (٢٠١٥)، ومنها من اهتم بتقييم برنامج معين من برامج التربية الخاصة أو تقييم برنامج إعداد معلمي هذا التخصص مثل دراسة الزارع (٢٠١٦)، دراسة Alzahrani& Brigham (2017) ، دراسة القرني (٢٠١٩)، واهتمت هذه الدراسات بتخصص الاضطرابات السلوكية والتوحد، كما أن هناك دراسات اهتمت ببرامج الإعاقة العقلية مثل دراسة Mmbwanga, Matemba&Bota (2015)، دراسة الخطيب، الشرمان (٢٠١٦)، دراسة اليازوري (٢٠١٧)، لكن مما يلاحظ على هذه الدراسات أنها اختلفت عن الدراسة الحالية في تقييمها لبرامج التربية الخاصة أو إحدى تخصصاتها في مرحلة البكالوريوس باستثناء دراسة (الصمادي، ٢٠١٦) التي اهتمت بتقييم جودة دبلوم التربية الخاصة لكنها اقتصرت على تقييمها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم لا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما في الدراسة الحالية.

- اعتمدت الدراسات السابقة علي تقييم الطلاب المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة أو المراكز والمؤسسات بينما الدراسة الحالية كانت عينتها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المتخصصين في التربية الخاصة، وإن كانت قد تشابهت مع بعض الدراسات مثل دراسة Al-Zoubi & Abdel Rahman (2013) لكنها اقتصرت على رؤساء أقسام التربية الخاصة فقط دون باقي أعضاء هيئة التدريس، دراسة حميدة (٢٠١٥) التي شملت عينتها أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة لكنها لم تقتصر عليهم فقط بل كانوا جزءًا من عينتها وكان البرنامج الذي تم تقييمه هو في مرحلة البكالوريوس،

ودراسة Chaiyaphumthanachok,Tangdhanakanond&Suji va (2016) التي كانت على أعضاء هيئة التدريس والموظفين العموميين لكنها كانت قائمة على برامج تعليم المعلمين في تايلاند بشكل عام وليس على برامج تعليم معلمي التربية الخاصة.

- البرنامج الذي نحن بصدد تقييمه في الدراسة الحالية هو برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة (مسار الإعاقة الفكرية) في مرحلة الدراسات العليا.

- في حدود علم الباحثين لا توجد دراسات عربية أو أجنبية تناولت تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لأن الدراسات ركزت على البرامج القائمة بالفعل واقتصرت على مرحلة البكالوريوس أو دبلوم التربية الخاصة، وهو برنامج مقترح يختلف شكلاً ومضمونًا عن برنامج مرحلة البكالوريوس سواء من حيث الهدف منه أو توصيفاته أو مخرجات التعلم فهو مختلف جذريًا عن البرنامج القائم في مرحلة البكالوريوس.

فروض البحث

١) درجة تقييم برنامج ماجستير مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للنوع (ذكور – إناث).

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ).

منهجية البحث وإجراءاته

أولًا: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف من خلاله الظاهرة وصفًا دقيقًا دون التدخل أو إدخال أي عوامل للتأثير على الظاهرة موضوع البحث.

ثانيًا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٧٠) عضوًا هيئة تدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة من حيث النوع (ذكور – إناث)، والدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ).

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع، والدرجة العلمية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
النوع	ذكور	٩٥	٥٥,٨٨٪
	إناث	٧٥	٤٤,١٢٪
الدرجة العملية	أستاذ مساعد	٧٠	٤١,١٨٪
	أستاذ مشارك	٥٥	٣٢,٣٥٪
	أستاذ	٤٥	٢٦,٤٧٪

ثالثًا: أدوات البحث:

استبانة تقييم برنامج مقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة الماجستير إعداد الباحثان

ـ وصف الاستبانة:

لقد تم بناء أداة البحث بعد الاطلاع ومراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت تقييم برنامج إعداد المعلم سواء إعداد معلمي العاديين أو معلمي التربية الخاصة، وكذلك الاطلاع على الاستبانات العربية والأجنبية التي تناولت تقييم برنامج إعداد المعلمين ومنها استبانة (Althabet, 2002)، استبيان أعضاء هيئة التدريس (حميدة، ٢٠١٥)، استبيان لجمع البيانات المتعلقة بالمؤشرات المهمة التي تستخدم لاعتماد برامج تعليم المعلمين في تايلاند إعداد

، Chaiyaphumthanachok, Tangdhanakanond&Sujiva (2016) استبانة تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة إعداد (الصمادي، ٢٠١٦)، استبانة تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة إلى الأطفال المعاقين عقليًا إعداد (اليازوري، ٢٠١٧)، استبانة تقييم برنامج إعداد المعلم في تخصص اضطراب طيف التوحد إعداد Alzahrani& Brigham (2017) ، استبانة تقييم برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد إعداد (القرني،٢٠١٩)، وبعد الاطلاع على تلك الاستبانات قام الباحثان بإعداد الاستبانة الحالية لتناسب هدف وعينة الدراسة الحالية، حيث لم يتم الاستعانة بأحد الاستبانات السابقة للأسباب التالية:

- اختلاف طبيعة البرنامج حيث أن هذه الاستبانات أعدت بغرض تقييم برنامج التربية الخاصة في مرحلة البكالوريوس، أما الدراسة الحالية كانت لبرنامج التربية الخاصة في مرحلة الدراسات العليا (الماجستير) باستثناء دراسة الصمادي (٢٠١٦) التي أجريت لتقييم جودة دبلوم التربية الخاصة لكن عينتها كانت الطلاب وليس أعضاء هيئة التدريس.
- اختلاف العينة التي طبقت عليها عينة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث طبقت على الطلاب المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة أما الدراسة الحالية طبقت على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية باستثناء دراسة Al-Zoubi& Abdel Rahman (2013) التي طبقت على رؤساء أقسام التربية الخاصة لكن أجريت الدراسة لتقييم برنامج التربية الخاصة في مرحلة البكالوريوس، دراسة ,Chaiyaphumthanachok Tangdhanakanond&Sujiva (2016) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس والموظفين العموميين لكن هذه الدراسة أعدت لتقييم برامج إعداد المعلمين بشكل عام وليس معلمي التربية الخاصة.
- بعض الاستبانات معدة لغير البيئة العربية.

وتتكون الاستبانة من (٤) محاور هي أهداف البرنامج، استراتيجيات وطرق التدريس، مقررات البرنامج وتوصيفاتها، الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية)، يحتوي كل محور على (٨) عبارات، ليصبح عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٣٢) عبارة.

تقنين الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من غير عينة الدراسة، وذلك لحساب ثبات وصدق الاستبانه.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين هما صدق المحكمين – صدق الاتساق الداخلي.

أولا: **صدق المحكمين**:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة جامعة القصيم عددهم (١٤) محكمًا، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وتحديد مدى وضوح العبارات وسلامتها من الناحية اللغوية، ومدى ملائمتها للمحور الذي تقيسه، مناسبة زمن التطبيق، ملائمة المحاور لتقييم البرنامج، وتم اعتماد العبارات التي تمت الموافقة عليها بنسبة ٨٥ ٪، وتم استبعاد عدد من العبارات التي لم تتجاوز نسبة اتفاقهم عليها ٨٥٪ وأصبحت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٣٢) بعد أن كانت (٣٦) عبارة بحيث يحتوي كل بعد على (٨) عبارات.

ثانيًا: **صدق الاتساق الداخلي**:

تم حساب صدق الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما يتضح من الجدول (٢)، (٣).

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور بعد حذف درجة العبارة (ن= ٥٠).

أهداف البرنامج	معامل الارتباط	استراتيجيات وطرق التدريس	معامل الارتباط	مقررات البرنامج وتوصيفاتها	معامل الارتباط	الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية)	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥١	٢	**٠,٣٦٨	٣	**٠,٤٦٦	٤	**٠,٥٢٢
٥	**٠,٤٠١	٦	**٠,٤١١	٧	**٠,٤٠٧	٨	**٠,٤٧٠
٩	**٠,٥١٠	١٠	**٠,٣٩٠	١١	**٠,٣٧٧	١٢	*٠,٤٥٦
١٣	**٠,٤٠٥	١٤	**٠,٤٤٤	١٥	**٠,٤٢١	١٦	**٠,٣٨٩
١٧	**٠,٣٦٠	١٨	**٠,٤٠٩	١٩	**٠,٣٩٩	٢٠	**٠,٤٢٠
٢١	**٠,٤٩٥	٢٢	**٠,٤٥٢	٢٣	**٠,٥٠٧	٢٤	**٠,٥٧٧
٢٥	**٠,٤٤٥	٢٦	**٠,٥١٨	٢٧	**٠,٤١٢	٢٨	**٠,٤١٥
٢٩	**٠,٥٠٦	٣٠	**٠,٤٥٩	٣١	**٠,٤٣٣	٣٢	**٠,٤٤٣

* دالة عند مستوى ٠،٠٥ ** دالة عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور جميعها معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١، مما يؤكد صدق تماسك وتجانس عبارات الاستبانة فيما بينها.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها (ن= ٥٠).

المحاور	معامل الارتباط
أهداف البرنامج	**٠,٤٢٥
استراتيجيات وطرق التدريس	**٠,٤١٧
مقررات البرنامج وتوصيفاتها	**٠,٤٦٩
الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية)	**٠,٥١٠

* دالة عند مستوى ٠،٠٥ ** دالة عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١، ومن خلال عرض جداول الصدق لعبارات الاستبانة يتضح لنا أن جميع عبارات محاور الاستبانة كل منها مرتبط بالمحور الذي تنتمي إليه ارتباطًا دالًا إحصائيًا مما يدل على صدق فقرات الاستبانة ومحاورها الرئيسية.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على عينة قوامها (٥٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من غير عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ثبات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (٤)

ثبات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها بطريقة ألفا كرونباخ(ن = ٥٠).

الأبعاد	معامل الثبات (ألفاكرونباخ)
أهداف البرنامج	٠,٧٥٠
استراتيجيات وطرق التدريس	٠,٨٢٢
مقررات البرنامج وتوصيفاتها	٠,٧٩٩
الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية)	٠,٨٠٧
الدرجة الكلية للاستبانة.	٠,٧٣٣

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية لها بطريقة ألفا كرونباخ مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠،٧٥٠ – ٠،٨٢٢وهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها.

تصحيح الاستبانة:

استخدم الباحثان مقياس (ليكرت) الخماسي المتدرج للإجابة على عبارات الاستبانة من خلال الاختيارات (موافق تمامًا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تمامًا) ويتم تصحيحها (٥ - ٤- ٣- ٢- ١) ليصبح المجموع الكلي لدرجات الاستبانة (١٦٠) درجة، والدرجة الأعلى تدل على قوة ومناسبة البرنامج من وجهة نظر عضو هيئة التدريس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١- أسلوب صدق الاتساق الداخلي للتحقق من صدق المقياس.
٢- أسلوب ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.
٣- معامل ارتباط بيرسون.
٤- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٥- اختبار (ت) T-TEST للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة.
٦- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

وقد تمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

نتائج البحث:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على»درجة تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية».

وفي ذلك قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات استبانة تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كما يتضح من الجداول التالية:

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول (أهداف البرنامج) مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢١	تناسب أهداف البرنامج احتياجات سوق العمل من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٥٣	٠,٣٥٥
٢٩	ترتبط الأهداف ارتباطًا وثيقًا بمحتوى البرنامج.	٤,٨٥٣	٠,٣٥٥
١	تناسب الأهداف مخرجات التعلم.	٤,٨١٢	٠,٣٩٢
١٧	تواكب أهداف البرنامج الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٧٧٧	٠,٤١٨
٢٥	تراعي أهداف البرنامج قيم وعادات المجتمع السعودي.	٤,٧٥٣	٠,٤٣٣
٥	تراعي أهداف البرنامج صقل خبرات المتعلمين في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٦٨٢	٠,٥٠٤
٩	تراعي الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين في التخصص الدقيق في مجال ذوي الإعاقة الفكرية والمتخصصين في باقي تخصصات التربية الخاصة.	٤,٦٢٩	٠,٤٨٤
١٣	تعمل أهداف البرنامج على تنمية مهارات التفكير العليا والبحث العملي لدى المتعلمين.	٤,٦٢٤	٠,٤٨٦

يتضح من الجدول (٥) أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لعبارات هذا المجال حازت على درجة تقييم كبيرة لجميع العبارات حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين (٤،٦٢٤- ٤،٨٥٣) وهي متوسطات مرتفعة وهي على التوالي العبارة رقم (٢١، ٢٩، ١، ٥،٢٥،١٧، ٩، ١٣)، وهذا يدل على أن جميع أعضاء هيئة التدريس موافقون على هذه العبارات وأنها مناسبة لمحور أهداف البرنامج، كما يؤكد ذلك موافقتهم على هذه الأهداف وأنها مناسبة للبرنامج الحالي، لذا جاءت تقييماتهم لأهداف البرنامج الحالي مرتفعة، وهذا يدل على كفاءة البرنامج الحالي من وجهة نظرهم.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني (استراتيجيات وطرق التدريس) مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨	تنمي الطرق والاستراتيجيات المستخدمة مهارات التواصل مع الآخرين واتخاذ القرار لدى المتعلمين.	٤,٨٦٥	٠,٣٤٣
٢٢	تتنوع طرق واستراتيجيات البرنامج بحيث تناسب تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٥٣	٠,٣٥٥
٢٦	توفر الطرق والاستراتيجيات المستخدمة فرصة التعلم الفردي والجماعي لذوي لإعاقة الفكرية.	٤,٨٢٩	٠,٣٧٧
٣٠	تلائم طرائق واستراتيجيات التدريس احتياجات المتعلمين في تدريب وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٢٩	٠,٣٧٧
٦	يراعي البرنامج استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة في تدريب المتعلمين في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٧٦٥	٠,٤٢٥
٢	ترتبط طرق واستراتيجيات التدريس بالأهداف المحددة البرنامج.	٤,٦٥٩	٠,٤٧٦
١٠	تتصف طرق واستراتيجيات البرنامج بالتنوع والشمول.	٤,٦٢٩	٠,٤٨٤
١٤	توفر الطرق والاستراتيجيات المستخدمة فرصة التعلم الذاتي.	٤,٥٧٠	٠,٤٩٦

يتضح من الجدول (٦) أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال جاءت مرتفعة ومتحققة بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين (٤،٥٧٠ - ٤،٨٦٥) وهي متوسطات مرتفعة وهي على التوالي العبارة رقم (١٨، ٢٢، ٢٦، ٢، ٦، ٣٠، ١٠، ١٤)، وهذا يدل على أن استراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة في البرنامج مناسبة لتحقيق الهدف منه، وكذلك مناسبتها للفئة التي يعد لها، وأنها تساعد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية المنتمين للبرنامج على تأهيل وتدريب هذه الفئة التي يقومون بالتدريس لها.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث

(مقررات البرنامج وتوصيفاتها) مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٣	تساعد المقررات وتوصيفاتها في اكتساب المتعلمين اتجاهات ايجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٧٧	٠,٣٣٠
١٩	تساعد المقررات وتوصيفاتها على اكتساب المتعلمين الثقة بالنفس.	٤,٨٥٣	٠,٣٥٥
٢٧	تنمي المقررات وتوصيفاتها خبرات المتعلمين في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٤٧	٠,٣٦١
٣١	تراعي المقررات وتوصيفاتهاالتطور والتغير في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٢٩	٠,٣٧٧
٧	تناسب المقررات وتوصيفاتها المتخصصين وغير المتخصصين في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٦٨٢	٠,٤٦٧
٣	تنمي المقررات وتوصيفاتها احتياجات وخبرات المتعلمين.	٤,٦٥٩	٠,٤٧٦
١١	يوجد توازن بين الجانب النظري والعملي في المقررات وتوصيفاتها.	٤,٦٤١	٠,٤٨١
١٥	توفر المقررات وتوصيفاتها للمتعلمين فرصة الدراسة والبحث.	٤,٦١٢	٠,٤٨٩

يتضح من الجدول (٧) أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال جاءت مرتفعة ومتحققة بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين (٤,٦١٢ - ٤,٨٧٧) وهي متوسطات مرتفعة وهي على التوالي العبارة رقم (٢٣، ١٩، ٢٧، ٣١،٧،٣، ١١، ١٥)، وهذا يدل على أن مقررات البرنامج من حث مسمياتها مناسبة لبرنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن التوصيفات الخاصة بهذه المقررات اتصفت بالشمول والتنوع لتشمل كل فئات ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك مناسبتها للاتجاهات الحديثة في هذا المجال، كما اشتملت على الجانبين النظري والعملي، وأنها مناسبة لجميع المتعلمين المنتسبين للبرنامج المتخصصين في مجال التربية الخاصة وغير المتخصصين في تدريبهم على كيفية التعامل مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية واكتسابهم القدرة على تعليم وتدريب وتأهيل هذه الفئة، لذا جاء تقييمها مرتفع من جانب أعضاء هيئة التدريس.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الرابع (الجانب العملي: التدريب الميداني والخبرة الميدانية) مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠	يساعد التدريب الميداني المتعلمين في تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٨٥٣	٠,٣٥٥
٢٨	يساعد التدريب الميداني المتعلمين في تحمل المسئولية من خلال الإشراف على مجموعات العمل داخل المعهد.	٤,٨٥٣	٠,٣٥٥
٢٤	يساعد التدريب الميداني المتعلمين في تدريبهم على كيفية إعداد خطة تربوية فردية وخطة تعليمية فردية وخطة تعديل سلوك.	٤,٧٩٤	٠,٤٠٦
١٦	يساعد التدريب الميداني المتعلمين في التطبيق العملي على ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٧٨٨	٠,٤٠٩
٣٢	يتصف بالاستمرارية في جميع مستويات الدراسة.	٤,٧٦٥	٠,٤٢٥
٤	يساعد التدريب الميداني المتعلمين في التعرف على فئات ذوي الإعاقة الفكرية وخصائص كل فئة.	٤,٦٨٨	٠,٤٦٥
١٢	ينمي التدريب الميداني مهارات المتعلمين اللازمة لتدريب وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٦٧١	٠,٤٧١
٨	يساعد التدريب الميداني في صقل خبرات المتعلمين في مجال التربية الخاصة بصفة عامة. وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة.	٤,٥١٢	٠,٥٠١

يتضح من الجدول (٨) أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال جاءت مرتفعة ومتحققة بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين (٤,٥١٢ - ٤,٨٥٣) وهي متوسطات مرتفعةوهي على التوالي العبارة رقم (٢٠، ٢٨،٢٤، ١٦،٣٢،٤، ١٢، ٨)، نلاحظ من هذه المتوسطات المرتفعة أن أعضاء هيئة التدريس المقيمون لهذا المحور موافقتهم على هذا الجانب العملي والتطبيقي، حيث ركز البرنامج على الجانب الميداني التطبيقي تركيز شديد على عكس البرنامج المعد لمرحلة البكالوريوس حيث كان التطبيق في المستوى الثامن فقط دون بقية المستويات، أما البرنامج الحالي فقد كان التدريب الميداني متحقق في جميع المستويات الأربعة التي اشتمل عليها البرنامج، مما أتاح الفرصة أمام هذه الفئة من المتعلمين من التعامل مع هذه الفئة عمليًا بجانب النواحي النظرية التي يدرسونها منذ الالتحاق

بالبرنامج حتى نهايته، كما أنه ملائم لمخرجات تعلم البرنامج ومحقق لأهدافه، لذلك حصل على هذه التقييمات المرتفعة من جانب أعضاء هيئة التدريس.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور استبانة تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مقررات البرنامج وتوصيفاتها.	٣٤,٢٥٣	٥,٦٦٥
٢	أهداف البرنامج.	٣٢,٧٢٩	٤,٦٦٩
٣	الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية).	٣١,٦٩٤	٤,٥٧٠
٤	استراتيجيات وطرق التدريس.	٣١,٦١٢	٥,٠٨٥

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لجميع محاور استبانة تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكريةبجامعة القصيم جاءت مرتفعة، وهذا يدل على أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لهذه المحاور كان مرتفع وأنهم متحمسون لها حيث كان ترتيب هذه المحاور كالتالي: جاء محور مقررات البرنامج وتوصيفاتها في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣٤،٢٥٣)، وفي المرتبة الثانية محور أهداف البرنامج بمتوسط حسابي مقداره (٣٢،٧٢٩)، وفي المرتبة الثالثة محور الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية) بمتوسط حسابي مقداره (٣١،٦٩٤)، ثم في المرتبة الرابعة محور استراتيجيات وطرق التدريس بمتوسط حسابي مقداره (٣١،٦١٢)، كما يدل حصول محور مقررات البرنامج وتوصيفاتها على المرتبة الأولي وبسؤال المقيمين تبين أن هذه المقررات لم تقتصر فقط على الجانب النظري، بل كان هناك توازن بين الجانبين النظري والعملي في توصيف هذه المقررات على العكس من مقررات وتوصيفات البرنامج في مرحلة البكالوريوس التي كانت مقتصرة على الجانب النظري، ولم تهتم بالجانب العملي إلا في نهاية البرنامج وعلى وجه الخصوص في المستوى الثامن، كما أن تقييمهم لباقي محاور البرنامج جاءت مرتفعة مما يدل على قوة وكفاءة البرنامج الحالي من وجهة نظرهم، وأن هذه المحاور مناسبة للبرنامج ومحققة للغرض من إعداده وإقراره ضمن برامج مرحلة الدراسات العليا بجامعة القصيم.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للنوع (ذكور – إناث)».

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١٠).

جدول (١٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجاتأعضاء هيئة التدريسوالتي تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث).

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
أهداف البرنامج	ذكور	٩٥	٣٢,٢٤٢	٤,٦٢٦	٠,٠٧٨	غير دالة
	إناث	٧٥	٣٢,١٨٧	٤,٦١٩		
استراتيجياتوطرق التدريس	ذكور	٩٥	٣١,٨٧٤	٤,٧١٨	٠,٠٨٢	غير دالة
	إناث	٧٥	٣١,٩٣٣	٤,٦٨٨		
مقررات البرنامج وتوصيفاتها	ذكور	٩٥	٣٢,٠١١	٤,٨٠٤	٠,٠١٤	غير دالة
	إناث	٧٥	٣٢,٠٠٠	٤,٦٩٣		
الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية)	ذكور	٩٥	٣٢,٢٤٢	٤,٦٢٦	٠,٠٧٨	غير دالة
	إناث	٧٥	٣٢,١٨٧	٤,٦١٩		
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	٩٥	١٥٢,٨٤٢	٨,٠٧٧	٠,٠٧١	غير دالة
	إناث	٧٥	١٥٢,٩٣٣	٨,٦٦٤		

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم لمحاور البرنامج والدرجة الكلية له تعزى لمتغير النوع، وهذا يدل على أن تقييمهم لمحاور البرنامج كان بنفس الدرجة، وأن عامل النوع لم يؤثر على هذا التقييم وأن كلاهما مدعم للبرنامج بنفس المستوى.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييم برنامج الماجستير المقترح لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ)».

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ) في تقييمهم للبرنامج فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١١).

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس والتي تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ).

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف البرنامج.	بين المجموعات	٢,٠١١	٢	١,٠٠٥	٠,٠٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٤٠,٤٣٦	١٦٧	١٦,٤١٠		
	الكلي	٢٧٤٢,٤٤٧	١٦٩			
استراتيجيات وطرق التدريس.	بين المجموعات	١,٨٧٨	٢	٠,٩٣٩	٠,٠٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٤٩,٧٤٥	١٦٧	١٥,٨٦٧		
	الكلي	٢٦٥١,٦٢٤	١٦٩			
مقررات البرنامج وتوصيفاتها.	بين المجموعات	١,٤٣٠	٢	٠,٧١٥	٠,٠٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٠٣,٥١٧	١٦٧	١٦,١٨٩		
	الكلي	٢٧٠٤,٩٤٧	١٦٩			
الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية)	بين المجموعات	١,٢٨٩	٢	٠,٦٤٤	٠,٠٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٤٠,٦١٧	١٦٧	١٥,٨١٢		
	الكلي	٢٦٤١,٩٠٦	١٦٩			
الدرجة الكلية للاستبانة.	بين المجموعات	١,٧٢٢	٢	٠,٨٦١	٠,٠١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٣٩٨,٣٧٢	١٦٧	٨٠,٢٣٠		
	الكلي	١٣٤٠٠,٠٩٤	١٦٩			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم لمحاور البرنامج والدرجة الكلية له تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ)، وهذا يدل على أن تقييم أعضاء هيئة التدريس للبرنامج كان بنفس المستوى بغض النظر عن درجاتهم العلمية، كما يدل هذا على عدم وجود تأثير للدرجة العملية في تقييمهم للبرنامج، وإنما كان الجميع مؤيد للبرامج ومؤكد على فاعليته وأهميته.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث أن جميع محاور البرنامج حصلت على درجات مرتفعة في التقييم وإن اختلفت في الترتيب، فحصل محور مقررات البرنامج وتوصيفاتها على المرتبة الأولى، وحصلت جميع عباراته على متوسطات مرتفعة،كما حصلت الدرجة الكلية على أعلى نسبة في المتوسط بالمقارنة ببقية المحاور، يليه محور أهداف البرنامجفي المرتبة الثانية، محور الجانب العملي (التدريب الميداني والخبرة الميدانية) في المرتبة الثالثة، ثم محور استراتيجيات وطرق التدريس في المرتبة الرابعة، حيث حصلت جميع عبارات هذه المحاور على متوسطات مرتفعة، كما حصلت الدرجة الكلية لها على متوسط مرتفع أيضًا، وهذا يدل على أن تقييمات جميع أعضاء هيئة التدريس لم تختلف عن بعضها البعض بل جاءت كلها بنفس المستوى مؤيدة للبرنامج ومدعمه له، والدليل على ذلك حصول جميع المحاور وعباراتها على متوسطات مرتفعة، وهذا يدل على فاعلية البرنامج من وجهة نظرهم، وأنه قد راعى التخلص من السلبيات التي تحيط بالبرنامج الخاص بمرحلة البكالوريوس، ومنها على سبيل المثال التركيز على الجانب النظري دون العملي سواء في التوصيفات أو المقررات أو المستويات التي يتم تطبيق التدريب الميداني والجانب العملي بها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أن برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة بصفة عامة وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة يحتاج إلى تحديث ليلائم الاتجاهات العالمية المعاصرة ومن هذه الدراسات دراسة حميدة (٢٠١٥)، التي أكدت على وجود قصور ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء المعايير والتجارب المحلية والإقليمية والعالمية، كما اختلفت

نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في مرحلة البكالوريوس ومن هذه الدراسات دراسة Hussain (2009) التي أكدت على أن معظم الطلاب معلمي صعوبات التعلم وافقوا على أن برنامج الإعداد لديهم فعال، لكن اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية في تأكيد الطلاب على أن الدورات الدراسية ومهارات التدريس للأساتذة كانت غير فعالة، لكن من الملاحظ أن هذه الدراسة اعتمدت على تقييم الطلاب وهم تنقصهم الخبرة بخلاف تقييم أعضاء هيئة التدريس الذين هم على علم ودراية بجميع برامج التربية الخاصة سواء مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا وهم على خبرة بهذه البرامج وتدريسها، واختلفت أيضا مع دراسة الصمادي (٢٠١٦) التي أكدت على وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج دبلوم التربية الخاصة بجامعة الإمام وفقا لما أشارت إليه تقييمات الطلبة الملتحقين في البرنامج وبغض النظر عن نوع البرنامج (صعوبات تعلم أو إعاقة عقلية)، وهذه الدراسة اعتمدت أيضًا على تقييم الطلبة وليس أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج.

كما أكدت نتائج البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور البرنامج تعزى للنوع أو الدرجة العملية، مما يؤكد على أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرنامج لم تتأثر بعامل النوع أو الدرجة العلمية، وذلك كما يتضح من الجدول (١٠)، والجدول رقم(١١) حيث كانت الفروق بين متوسطات درجاتهم غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على أن البرنامج قد وضع بإتقان ليناسب جميع المتعلمين سواء المتخصصين أو غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وكذلك ليناسب خريجي التربية الخاصة من المتخصصين في الإعاقة الفكرية أو غيرهم من المتخصصين في باقي تخصصات التربية الخاصة، كما يدل ذلك على مصداقية أفراد العينة في تقييمهم للبرنامج حيث كان التقييم بنفس المستوى، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزارع (٢٠١٦) التي أكدت على أن تقويم الطلاب والطالبات لبرنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة جاء بدرجة عالية في جميع المعايير السبعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة دون تأثير للنوع، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضًا مع دراسة Chaiyaphumthanachok, Tangdhanakanond&Sujiva (2016) التي أكدت على أن تصورات أعضاء

هيئة التدريس والموظفين العموميين لمؤشرات اعتماد برامج تعليم المعلمين في تايلاند جاء بنفس الدرجة دون وجود تأثير لعامل النوع، وذلك واضح من نتائج الدراسة التي لم تتطرق لعامل النوع مما يدل على عدم وجود تأثير له في نتائج الدراسة، كما لم يظهر أيضًا تأثير للدرجة العلمية على نتائج الدراسة، ويرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس على دراية بالبرنامج مدركين لمميزاته ومدى مناسبته لجميع المتعلمين، وكذلك تحقيقه للهدف من إعداده وهو التحسين والتطوير للبرامج السابقة له من أجل إعداد معلمين ذو خبرة وكفاءة في التعامل مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية وفي تأهيلهم وتدريبهم، وهذا يدل على مصداقية تقييمهم للبرنامج، كما تدل على كفاءة البرنامج الحالي، حيث كان تقييم أعضاء هيئة التدريس له بنفس الدرجة ونفس المستوى دون أن يتأثر تقييمهم له بعامل النوع أو الدرجة العلمية، مما يدل على مناسبة البرنامج لجميع المتعلمين ومراعاته للاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي:

١) تقييم برامج الدراسات العليا لإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية التي توجد بها هذه البرامج.
٢) الاهتمام بإعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا للمعايير العالمية.
٣) تنبني الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي هذه الفئة.
٤) توفير المعامل المجهزة بكافة الأدوات والمقاييس اللازمة للبرنامج.
٥) إعداد دورات متخصصة ومتقدمة للمعلمين العاملين في الميدان لمواكبة الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أبودقة، سناء؛ عرفة، لبيب(٢٠٠٧). **الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية**. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل (العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي)، برامج تدريب وإعداد المعلمين غزة، ورام الله،٢٥- ٢٨ آذار، فلسطين.

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

توم، آلان (١٩٩٩). **إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين**. ترجمة بشير العيسوى، الرياض: دار الناشر الدولي.

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

حميده، السيد فتوح السيد (٢٠١٥). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير والتجارب الدولية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (٦٢)، ٤٢٧- ٤٦٦.

الخطيب، جمال (٢٠٠٨). **التربية الخاصة المعاصرة: قضايا وتوجهات**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف عبد الله، الشرمان، وائل محمد (٢٠١٦). واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١، (١٦٧)، ٤٨٧ – ٥٢٥.

الدسوقي، جمال عبد السميع؛ الشويلي، حمد لهمود؛ الطنبولي، أحمد عبد النبي (٢٠١٥). تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الرياضية بمعاهد إعداد المعلمين بمحافظة ذي قار بجمهورية العراق. **المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية**، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، (٢٥)، ١٠٣ – ١٢٧.

الـزارع، نايـف عابـد (٢٠١٦). تقـويم برنامـج بكالوريوس الاضطرابـات السلوكيـة والتوحـد بجامعـة جـدة مـن وجهـة نظـر الطلبـة أنفسهـم في ضـوء معايير مجلس الأطفـال غـير العاديين. **مجلة المعهـد الدولي للدراسـة والبحث- جسر، المعهد الدولي للدراسة والبحث، ٢، (٥)، ١- ١٥.**

شقير، زينب محمود (٢٠٠٤). **إعداد معلم التربية الخاصـة بين الواقع والمأمول. المؤتمـر العلمـي التاسـع معايير ومستويـات التعليم الجامعـي في مصر، كلية التربية، جامعة طنطا، (٢)، ١- ١٨.**

الصمادي، أسامة يوسف (٢٠١٦). تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام في ضـوء المعايـير المهنيـة لإعداد المعلم. **دراسـات العلـوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٤٣، ١١٥١- ١١٦٦.

القحطاني، مشاعل بنت مبارك بن علي (٢٠١٨). تقويم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في حفر الباطن في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنيـة(NBPTS) لتدريـس اللغـات العالميـة كلغـة ثانيـة. **مجلـة القراءة والمعرفة، الجمعية المصـرية للقـراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩٥)، ٤٨ – ٨٦.

قرشـم، أحمـد عفـت، محمـد، مصطفـى عبـد السميـع.(٢٠٠٤). **مهـارات التدريس لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر .

القـرني، حنـان علي (٢٠١٩). تقـويم برنامج إعـداد معلمي الاضطرابـات السلوكية والتوحـد بجامعـة الملـك سعـود في ضـوء معايـير مجلس الأطفـال غـير العاديين(CEC).**دراسات العلوم التربوية**،الجامعة الأردنية،٤٦، ٢٥٠- ٢٧٠.

قعـدان، هنـادي أحمـد محمد (٢٠١٥). درجـة توفر معايير الجـودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة بنت عبد الرحمن. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٤، (٥)، ١٦٧ – ١٨٢.

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

اليازوري، محمد علي (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.

Alzahrani, A & Brigham, F.(2017). Evaluation of Special Education Preparation Programs in The Field of Autism Spectrum in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 32, (4), 746 – 766.

Al-Zoubi, S & Abdel Rahman, M .(2013). An Evaluation of Special Education Program in Saudi Arabia. Universities According to National Standards. *International Journal of Asian Social Science*, 3, (8), 1694 1703.

Chaiyaphumthanachok, C; Tangdhanakanond, K &Sujiva, S.(2016). Indicators Development for Accreditation of Teacher Education Programs in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 217, 430 – 434.

Hussain, O.(2009).*Evaluation of Preparation Program for Teachers Specializing in Learning Disabilities in Saudi Arabia*.Ph.D. Dissertation, The University of New Mexico.

Karim, A; Shahed, F; Mohamed, A; Rahman, M & Ismail, S.(2019). Evaluation of the Teacher Education Programs in EFL Context: A Testimony of Student Teachers' Perspective. *International Journal of Instruction*, 12, (1), 127 – 146.

Mmbwanga, D; Matemba, C &Bota, K. (2015). Assessment of Institutional and Personnel-Related Challenges Facing Educational Programme for the Mentally Challenged Persons at Kaimosi Special School, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6, (13), 13- 21.

Rosenberg, M & Walther-Thomas, C.(2014). Innovation, Policy and Capacity in Special Education Teacher Education: Competing Demands in Challenging Times. *Journal of Teacher Education and Special Education*, 37, (1), 77- 82.