برنامج التربية الخاصة وأثره في إكساب الطالب – المعلم المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية

إعـــداد

د/ هالة أحمد سليمان حسنين

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية

برنامج التربية الخاصة وأثره في إكساب الطالب – المعلم المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية

إعداد

د/ هالة أحمد سليمان حسنين

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مدى تشبع برنامج التربية الخاصة (مقررات التربية الخاصة) بالمعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الطالب – المعلم، وهل يختلف اكتساب الطالب – المعلم بمسار الإعاقة الفكرية في برنامج التربية الخاصة للمعايير المهنية باختلاف المعدل الدراسي، ودرجة الرضا عن الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبًا – معلمًا في مسار الإعاقة الفكرية خلال العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩، استجابوا على قائمة المعايير المهنية لمعلمي التربية الفكرية، وقائمة درجة الاستفادة من مقررات برنامج التربية الخاصة. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج، أهمها أن أكثر المعايير تشبعا ببرنامج التربية الخاصة بالترتيب ما يلي: أعرف المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة، أعرف المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية، أعرف الخصائص العامة للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية، في حين أن أقل المعايير تشبعا ببرنامج التربية الخاصة بالترتيب ما يلي: أستطيع تطبيق استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، أستطيع توظيف البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

ومن جانب آخر، يوجد عدد من المقررات استفاد منها الطلاب بشكل أكبر مثل : التدريب الميداني في مجال الإعاقة الفكرية، دراسة حالة في مجال التخصص، مشروع تخرج في مجال ذوي الإعاقة الفكرية، مقدمة في التربية الخاصة، اضطرابات التواصل. في حين يوجد عدد من المقررات التي استفاد منها الطلاب بشكل أقل، مثل: مقدمة في علم وظائف الأعضاء، الأنظمة والتشريعات في التربية الخاصة، مصطلحات وقراءات في التربية الخاصة باللغة الإنجليزية، التطبيقات العلمية لأبحاث التربية الخاصة، انتاج مواد وتقنيات تعليمية، الإعاقات المتعددة، الإعاقات الجسمية والصحية.

وكان من نتائج الدراسة –أيضاً– وجود فرق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب – المعلمين على قائمة المعايير المهنية وفقاً للمعدل التراكمي، وذلك لصالح الطلاب – المعلمين ذوي المعدل التراكمي الأعلى من ٤,٥، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب– المعلمين على قائمة المعايير المهنية وفقاً لمتغير الرضا عن المقررات الدراسية، وذلك لصالح مستوى "راضٍ" مقارنة بمستوى "غير راضٍ".

الكلمات المفتاحية: برنامج دراسي، المعايير المهنية، الإعاقة الفكرية.

Special Education Program and its effect on the student-teacher acquisition of professional standards for teachers of students with intellectual disabilities

Abstract

The study aimed at identifying the saturation of the special education program (special education courses) with the professional standards for teachers of students with intellectual disabilities from the viewpoint of student-teacher , and does the acquisition of student-teachers in the course of intellectual disability in the special education program for professional standards differ according to the academic rate and degree of satisfaction about studying. The sample of the study consisted of (85) student-teachers in the course of intellectual disability during the academic year 2018/2019, who responded to the list of professional standards for teachers of intellectual education, and the list of the degree of benefit from the courses of the special education program. Using the descriptive analytic approach, the study reached many results, the most important of which are that the most saturated criteria in the special education program in the following order: I know the concepts and foundations that underlie the special education specialization, I know the basic concepts of intellectual disability, and I know the general characteristics of students with intellectual disabilities, while the lowest saturated criteria in the special education program in the following order: I can apply independent skills development strategies for students with special educational needs, and I can apply behavioral programs for those with special educational needs.

On the other hand, there are a number of courses that students have benefited most from, such as: field training in the field of intellectual disability, case study in the field of specialization, a graduation project in the field of intellectual disabilities, introduction to special education, and communication disorders. While there are a number of courses that students have benefited to a lesser extent, such as: Introduction to physiology, regulations and legislation in special education, terms and readings in special education in the English language, scientific applications for special education research, production of educational materials and techniques, multiple disabilities, and Physical and health disabilities.

The study also found a statistical significant difference between the average scores of student-teachers on the list of professional standards according to the cumulative average, for the benefit of student-teachers with a cumulative average higher than 4.5, and a statistical difference between the average scores of student-teachers on List of occupational criteria according to the variable of satisfaction with the courses, in favor of a "satisfied" level compared to a "dissatisfied" level.

Keywords: studying program, professional standards, intellectual disability.

مقـــدمـــــة:

يعد المعلم العنصر الأهم في العملية التربوية، وأحد أهم العوامل ذات التأثير الواضح في ارتقائها والنهوض بها، أو تأخرها. وإذا كان هذا الكلام ينطبق على معلمي التلاميذ العاديين، فإنه ينطبق بشكل أكبر على معلمي التلاميذ ذوى الإعاقات. ولكي تحقق التربية الخاصة أهدافها فعلى القائمين عليها الحرص على إعداد المعلمين المتخصصين في هذا الميدان إعداداً يتميز بالكفاءة العالية عن طريق البرامج والمناهج المتميزة، وطرق التدريس المناسبة، الأمر الذي يساعد في تحقيق أهداف التربية الخاصة، والتي أهمها تنمية القدرات الفكرية، والانفعالية، والاجتماعية لذوى الإعاقات.

وتطور إعداد معلم التربية الخاصة على مدار أكثر ١٥٠ عامًا، حيث تم إعداد معلمي التربية الخاصة في البداية في أوضاع الإقامة الداخلية لذوي الإعاقات. وأدى تغيير وجهات النظر حول الإعاقات، والممارسة الفعالة، وتقديم الخدمات للطلاب ذوي الإعاقات إلى تغييرات في كيفية تصور وتنظيم التربية الخاصة، وبالتالي، كيفية تنظيم برامج الإعداد للتربية الخاصة الخاص. واليوم، ضعف الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة، كما أصبح هناك شبه كبير بين برامج إعداده (Goe, 2006). وإعادة تعريف إعداد معلم التربية الخاصة أمر صعب، حيث يتم طرح أسئلة جديّة حول فعالية تعليم المعلمين بشكل عام، وعندما يتم إعادة تعريف التعليم الناجح للطلاب ذوي الإعاقات على أنه تقدمٌ مرضٍ في مناهج التعليم العام. وتحدث هذه التغييرات على خلفية تقييمات المعايير الأكاديمية الصارمة، والمساءلة الفردية، والنقص المستمر في إعداد معلمي التربية الخاصة المؤهلين تأهيلا عالياً. ومن الواضح أنه يجب على معلمي (أساتذة الجامعات) معلمي (المدرسون) التربية الخاصة إعادة التفكير في ما الذي يجعل معلم التربية الخاصة ذا جودة عالية، ويجب أن تكون هذه العملية مستنيرة بتاريخ المجال، وبالتوجهات السياسية، وتقديم الخدمات، والبحوث التي شكلت الممارسات في التربية الخاصة وتعليم معلمي التربية الخاصة. وهذا بدوره سيمكن من إنشاء إطار لإعادة تصميم تعليم المعلمين ليناسب السياق التعليمي الحالي (Brownell; Sindelar: Kiely, & Danielson, 2010). ويتفق ذلك مع تأكيد العتيبي (٢٠١٩) على أن التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب معلم ذو جودة عالية في برامج إعادة يؤهلة لمسايرة احتياجات تعليم ذوى الإعاقة ضمن سياق المدرسة العادية.

ويؤكد (Crowe, & Venuto, 2001) على أهمية تطوير نظم تدريب معلم التربية الخاصة، بحيث يكون مدركاً ومسايراً للتطورات العالمية المعاصرة، ومطلعاً على مختلف الخبرات في هذا التخصص، وحتى يكون مصدراً لتطوير العملية التعليمية لتحقيق أفضل رعاية لذوى الإعاقات.

ويتطلب الاهتمام بتطبيق التعليم الشامل لذوى الإعاقة أن يتمتع معلم التربية الخاصة بمجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية، بالإضافة إلي الكفايات والمهارات المختلفة للتعامل الفعال مع معلمي المدرسة العادية في وضع الدمج، وأن يتصف بمجموعة من القدرات التي تمكنه من تقديم الإرشاد وتصميم البرامج التدريبية، والمعرفة الكافية عن المنظومة التربوية التي يعمل ضمنها، وأن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويستخدم أحدث طرق التدريس، والوسائل التعليمية المتنوعة في الأنشطة المختلفة، والتقويم الشامل الذي يشمل كل النواحي المعرفية، والمهارية، والوجدانية (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٥).

ولقد أصبحت دول العالم المتقدم تتسابق في العمل على إيجاد البرامج والخدمات الفعالة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، فقد اهتم المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council for Exceptional Children (CEC)، وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، بتبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة، بما فيها ميدان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتندرج هذه المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين؛ (٢) المعايير المتصلة بتعليم ذوي الإعاقات؛ (٣) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل؛ (٤) الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور؛ (٥) البيئة التعليمية؛ (٦) استراتيجيات التدريس؛ (٧) الدمج والخدمات الانتقالية؛ (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والأطفال ذوي اضطراب التوحد (Robertson, 2006). وفي ضوء ذلك أصبحت المقررات الدراسية في الجامعات الأمريكية مراعية لتلك المعايير والأسس، فقد أصبح مألوفاً أن تُستهل خطط المواد الدراسية بتلك الأهداف المشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي للأطفال ذوى الإعاقة بالتعاون مع المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (الخطيب، ٢٠١٠).

وقد بُنيت المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين على مسلمة مفادها أن مهنيي التربية الخاصة جيدي الإعداد يشكلون حجر الزاوية لتوصيل الممارسة القائمة على الأدلة للأفراد ذوي احتياجات التعلم غير العادية. ومن المتفق عليه منذ فترة طويلة أن المعلمين جيدي الإعداد والتأهيل يحققون أفضل نتائج التعلم. وقد أثبتت البحوث أن المعلم جيد الإعداد أكثر تأثيرا على تعلم الطفل من أي متغير آخر يقع تحت سيطرة المدرسة (Darling-Hammond, 2000).

ومن ثَمَّ، يمثل الاستعداد للالتزام بمجموعة من المبادئ والمعايير الأخلاقية جزءا أساسيا في أية مهنة. ومعلمو التربية الخاصة، كمهنيين يخدمون الأفراد غير العاديين، يحظون بثقة خاصة. ومعلمو التربية الخاصة بذلك ملزمون بالاسترشاد بمبادئهم المهنية ومعاييرهم للممارسة. ويضم الملحق الرابع ميثاق آداب المهنة ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين الذي يمارس معلمو التربية الخاصة المهنيون وفقا له. ويتضمن ميثاق آداب المهنة ثماني مسلمات أخلاقية أساسية يتعهد بها معلمو التربية الخاصة. وتصف معايير الممارسة المهنية المبادئ التي يلتزم بها معلمو التربية الخاصة عند تنفيذ المسئوليات اليومية. وتصف هذه المعايير كيف يقيس معلمو التربية الخاصة كفاءتهم المهنية وكفاءة زملائهم. ويقع على كاهل كل معلمو التربية الخاصة مسئولية فهم هذه المعايير واستخدامها في كل جوانب ممارستهم المهنية (Council for Exceptional Children, CEC, 2012).

ففي دراسة قامت بها قعدان (٢٠١٥) هدفت من خلالها إلي تحديد درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهم في ضوء متغير المعدل التراكمي، وقد ضمت عينة الدراسة (٧٠) طالبة، جمعت من خلالهن البيانات المطلوبة عن طريق الاستبانة التي طورتها الباحثة بالرجوع إلي الأدب التربوي في هذا المجال، حيث اشتملت علي المجالات التالية: (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت متوسطة، حيث كان مجال التربية العملية هو الأقوى بين المجالات الستة، بينما كان مجال طرق التدريس الأضعف، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة عند مستوي الدلالة (a=0.05) حول تقديرهن

لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة تعزي لمتغير المعدل التراكمي، حيث جاءت لصالح من كان تقديرهم جيدا جدا فأعلي.

في حين هدفت دراسة العرجي (٢٠١٦) الي وضع تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وذلك للوقوف على واقع المقررات الجامعية في التربية الخاصة، وإعداد خطة نموذجية لمقررات التربية الخاصة في المسار العام في الجامعات السعودية، وذلك في سبيل تحسين مستوى المخرجات التعليمية الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) عضو هيئة تدريس بالجامعات، بالإضافة إلى مشرفين تربويين ومعلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة. وأظهرت النتائج وجود ملاحظات عديدة على الخطط الدراسية لتخصص التربية الخاصة في كثير من الجامعات السعودية. كما أشارت النتائج -أيضاً- أن هناك تشتتاً كبيراً في المقررات الدراسية المعتمدة في أقسام التربية الخاصة، حيث تضمنت (٨١) مقرراً في المسار العام فقط للتربية الخاصة. وتراوح متوسط المقررات في أقسام التربية الخاصة (٤٥) وحدة دراسية أي ما يقارب (١٩) مقرراً. ولم تتفق جميع الخطط إلا على مقرر واحد -فقط- مسجل بجميع الخطط وهو المقدمة في التربية الخاصة. ويعزي الباحث هذا التباين في الخطط إلى غياب رؤية أقسام التربية الخاصة وتوجهاتها في إعداد معلم التربية الخاصة العصري الذي يحقق مفهوم الدمج، وحاجة السوق، وتوفر المهارات والكفايات اللازمة للمعلم المتخصص في فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة حسب المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

كما حاولت دراسة العجمي والصيفي (٢٠١٨) تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، وقد أوضحت نتائج الدراسة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية بدرجة كبيرة، وهي مرتبة تنازلياً: الممارسات المهنية الأخلاقية، الفروق الفردية في التعلم، اللغة، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، التعاون، الاستراتيجيات التعليمية، التخطيط التعليمي، نمو المتعلمين وخصائصهم، وجاءت درجة التوافر متوسطة في معيارين هما: الأسس، والتقييم.

في ضوء ما سبق تتضح أهمية مراعاة برامج التربية الخاصة للمعايير المهنية في مجال التخصص، حيث ذكر (Boe; Cook, & Sunderland, 2008) أن قضية الإعداد الجيد والتنمية المستمرة لمعلمي التربية الخاصة لم تحظ بالاهتمام الكافي لثلاثة عقود -على الأقل- بسبب النقص المزمن والحاد في موظفي توصيل خدمات التربية الخاصة.

مشكلـــة الـــدراســـة

يسهم التعليم الجامعي في الاستجابة لمطالب المجتمع وخطط التنمية القومية، خاصة مع التغييرات في مجالات المعرفة والاهتمام بجودة أداء المؤسسات التعليمية والخريجين، والعمل على مواكبة الخطط الدراسية وبرامج التعليم الجامعي لمتغيرات عصر الانفجار المعرفي وثورة المعلوماتية ومواكبة هذه الخطط الدراسية والبرامج للتغير الجذري في الفلسفة التربوية، وما أدت إليه من تغيرات مصاحبة في نظريات التعلم، والتدريس، وتصميم الخطط الدراسية (الشميمري، الدخيل الله، ٢٠٠٢). وهذا الأمر يدعو للاهتمام ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وذلك بالاستناد إلى وضع لجنة متخصصة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في التربية الخاصة، ومعلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة الميدانية من أجل تقويم المقررات الجامعية في التربية الخاصة، وذلك لتنمية مهارات معلم التربية الخاصة في كيفية التعامل مع هذه الفئات النوعية من شرائح المجتمع، ويتفق ذلك مع تأكيد العتيبي (٢٠١٩) على أن التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب معلم ذو جودة عالية في برامج إعادة يؤهلة لمسايرة احتياجات تعليم ذوى الإعاقة ضمن سياق المدرسة العادية.

وبالرغم من ذلك توصلت دراسة أبو نيان والعسكر (٢٠١٦) إلي أن درجة إلمام المعلمات المتعاونات لأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات في مسار صعوبات التعلم تراوحت بين المتوسطة والضعيفة. وهو الامر الذي يؤكد وجود جوانب ضعف في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة التربية الخاصة "صعوبات تعلم" جامعة الملك سعود.

من ناحية أخرى، في ضوء متطلبات الإعداد الجيد لمعلم التربية الخاصة، يجب أن يكون المعلم على دراية بتلك المعايير الخاصة بممارسة المهنة، والتي تتمثل في مجموعة القواعد والأسس التي يجب أن يستخدمها معلمو التربية الخاصة في تنفيذ المسئوليات اليومية للعمل، وهو ما يعرف بالممارسة المهنية للمعايير كما أقرها مجلس الأطفال غير العاديين، والتي يشير إليها (Bettencourt, & Howard, 2007) على أنها مسئوليات تتعلق بالتدريس.

وقد ذكر الخطيب والحديدي (٢٠٠٣) أن خريجي التربية الخاصة والعاملين في مدارس ذوي الإعاقة ومؤسساتهم يظهرون عدم رضا عن محتوى برامج التدريب قبل الخدمة وطبيعتها. لذلك أكد أبو نيان (٢٠٠٨) علي وجود فروق بين الدول المتقدمة في منهجيتها في إعداد المعلم، كما أن هناك أوجه اتفاق في أن المعلم الناجح هو الذي يجمع بين العلم بمحتوى المقررات التي

يدرسها لتلاميذه والخبرات التربوية التي تمكنه من التفاعل الإيجابي مع بيئة التعلم، بما في ذلك أساليب واستراتيجيات التدريس الفاعلة. وهنا يجب التأكيد على أهمية الخبرات العملية التي يتلقاها المعلم قبل التحاقه بالخدمة، وضرورة مساندته خلال السنة الأولى أو السنوات الأولى من الخدمة، من خلال ربطه بذوي الخبرة من المعلمين، مع التأكيد على أهمية متابعة تقدم المعلم الجديد أثناء الخدمة وتقييم أدائه وتقديم برامج التطوير له ولزملائه من المعلمين.

ويكتسب الطالب – المعلم خلال الدراسة بقسم التربية الخاصة العديد من المعارف والمهارات (ثمان مستويات)، ويعد التدريب الميداني (المستوى الثامن) هو البوتقة التي ستنصهر فيها المعلومات النظرية والمهارات العملية التي تلقاها الطالب خلال مسيرته التعليمية الجامعية (Burn, & Mutton, 2015).

وقد أكد (Conderman; Morin, & Stephens, 2005) أن جودة إعداد المعلم تعتمد –إلى حد كبير– على جودة برنامج الإعداد الأكاديمي، وخاصة مرحلة التدريب الميداني، ولكي تبنى مهارات المعلم على أفضل الممارسات في التربية الخاصة يحتاج الطالب–المعلم إلى قدوة مؤهلة ومتعاونة في مجال التخصص.

لذلك، تري الباحثة أن ضرورة التركيز على الطلاب – المعلمين خلال مرحلة التدريب الميداني، واستقصاء آرائهم حول أثر البرنامج الأكاديمي التخصصي (ثمان مستويات) الذين درسوا فيه سبع فصول يغلب عليها الجانب النظري، بهدف التحقق من مستوى تشبع المقررات الدراسية في البرنامج التخصصي في التربية الخاصة (إعاقة عقلية) بالمعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، والتي أعدت بفريق عمل برئاسة القحطاني والنهدى، وهوساوى، والزهراني، والبازغي (٢٠١٧)، تحت إشراف المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية.

ومن خلال تجربة الباحثة في الإشراف على التدريب الميداني، ودورها كمنسق للجودة بقسم التربية الخاصة، اتضح لها الحاجة إلى التعرف على برنامج التربية الخاصة وأثرة في إكساب الطالب – المعلم المعايير المهنية لمعلمي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية. وبناءً عليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الآتي:

- **ما أثر برنامج التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود في إكساب الطلاب – المعلمين المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم؟**

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مدى تشبع برنامج التربية الخاصة بالمعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الطالب – المعلم؟

- ما مدى استفادة الطلاب – المعلمين ببرنامج التربية الخاصة من مقررات البرنامج؟
- هل يختلف اكتساب الطالب – المعلم في برنامج التربية الخاصة للمعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية باختلاف متغير المعدل الدراسي؟
- هل يختلف اكتساب الطالب – المعلم في برنامج التربية الخاصة للمعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية باختلاف متغير درجة الرضا عن الدراسة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلي التحقق من معرفة أثر برنامج التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود في إكساب الطالب – المعلم المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، وذلك بالتعرف علي مدى تشبع برنامج التربية الخاصة بالمعايير المهنية لمعلمي هؤلاء التلاميذ من وجهة نظر الطالب المعلم، وكذلك التحقق من مدى استفادة الطلاب – المعلمين من مقررات برنامج التربية الخاصة، وهل يختلف اكتساب الطالب – المعلم في برنامج التربية الخاصة لتلك المعايير المهنية باختلاف متغيري المعدل الدراسي ودرجة الرضا عن الدراسة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في الجوانب التي تتصدي لدراستها في مجال التربية الخاصة عامة والإعاقة الفكرية خاصة، والتي تعكس المتغيرات المتضمنة في الدراسة الحالية، باعتبار أنها محاولة لتوضيح أثر برنامج التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود في إكساب الطالب – المعلم المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، وهي المعايير المهنية المعتمدة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وقضية إعداد وتأهيل المعلم في مجال التربية الخاصة يعد من أهم القضايا التربوية، سواء من الناحية النظرية، أو الناحية التطبيقية، وأخيراً الناحية العملية، وتزداد هذه القضية أهمية مع تطبيق التعليم الشامل لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة "القابلين للتعلم" في المدارس العادية، كما تكمن أهمية الدراسة في النتائج التي قد تتمخض عنها، مما يؤدي إلى تطوير برامج التربية الخاصة بشكل عام، وبرامج الإعاقة الفكرية بشكل خاص.

مصطلحـــات الـــدراســـة

مفهــوم البرنامج الدراسي:

تُعرف الخطة الدراسية بأنها: مجموعة المقررات الدراسية الإجبارية، والاختيارية، والحرة، والتي تشكل مجموع وحداتها متطلبات التخرج التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية في التخصص المحدد (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨).

وإجرائيـاً: هو مجموعة المقررات الدراسية العامة وعددها (١٦) مقرراً، و(٣٢) مقرراً تخصصياً في التربية الخاصة، والإعاقة الفكرية، والتي تدرسها الطالبة خلال (٨) مستويات/ فصول دراسية للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة. وإجمالي عدد الساعات المعتمدة المطلوبة لإتمام البرنامج (١٢٨) وحدة دراسية.

المعــايــيـر المهنيــة:

هي مجموعة المعارف والمهارات التي ينبغي توافرها لدى الطالب – المعلم في مسار الإعاقة الفكرية، مما يمكنه من القيام بمهامه بمستوى عال من الإتقان.

وإجرائيا هي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على قائمة "المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، إعداد / الباحثة، والتي قامت بإعدادها بناءً على القائمة التي أعدها القحطاني وآخرون (٢٠١٧) بإشراف المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس). وتتكون معايير الإعاقة الفكرية من جزأين هما، الجزء الأول: (٩) معايير مشتركة في كل الإعاقات مرتبطة بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، ويتضمن الجزء الثاني معايير مرتبطة بالتخصص في تربية وتعليم ذوي الإعاقةالفكرية (١١) معياراً مرتبطاً بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

الطــالبــات – المعلمــات:

هن الطالبات في المستوى الدراسي الثامن بمسار الإعاقة الفكرية، بقسم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود، واللاتي يلتحقن بإحدى المدارس/ البرامج التابعة لوزارة التربية والتعليم (التعليم حاليا)، أو الشؤون الاجتماعية، والتي تحتوي على برنامج الإعاقة الفكرية، لتتلقين التدريب من خلال التدريس الفعلي في برامج الإعاقة الفكرية.

الإعـــاقـــة الفكـــريـــة:

عرّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) الإعاقة الفكريةَ بأنها: "حالة من القصور الواضح في الأداء الوظيفي العقلي، وكذلك في السلوك التكيفي الذي يظهر في المهارات التكيّفية المفاهيمية، والعملية، والاجتماعية، وهذه الإعاقة تحدث قبل سن الثامنة عشرة" (الوابلي، ٢٠١٤: ٣٠).

وتُعرّفهن الباحثةُ -إجرائياً- بأنهن: كافة التلميذات اللاتي تم تشخيصهن بوجود قصور واضح في الأداء الوظيفي العقلي، والسلوك التكيّفي الظاهر في المهارات التكيّفية المفاهيمية، والعملية، والاجتماعية، والتي حدثت قبل سن الثامنة عشرة, الأمر الذي يستلزم تلقّيهن لبرامج تربوية خاصة وخدمات مساندة وانتقالية في المراحل الدراسية المختلفة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٠٨) الإعاقة الفكرية بأنها إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية. وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره" (AAIDD, 2008). وذكر هلاهان وكوفمان (٢٠٠٨) أن المهارات المفاهيمية تتمثل في: اللغة، والقراءة، والكتابة، والوقت، والنقود، والإعداد، والتوجيه الذاتي. وتشتمل المهارات الاجتماعية: العلاقات الاجتماعية، والمسؤولية الاجتماعية، وتقدير الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، واتباع التعليمات. أما المهارات العملية فهي: مهارات الحياة اليومية (العناية بالذات)، والمهارات المهنية، والرعاية الصحية، والسفر والتنقل، والسلامة العامة، واستخدام النقود، واستخدام الهاتف.

وفي ضوء التوجهات الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوى الإعاقة، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية، تواجه عملية إعداد معلم ذوي الإعاقة تحديات خاصة وعديدة، وأحد هذه التحديات وأهمها يتمثل في مخرجات التعلم في برامج الإعداد، ومدى ملاءمتها للواقع التعليمي بعد ذلك أثناء ممارسة الطالب – المعلم للتدريب الميداني، الأمر الذي يتطلب تطوير قدرات المتعلمين

قبل الخدمة لضمان نجاح وتطبيق التوجهات الحديثة، ومنها التعليم الشامل. وفي هذا الإطار سوف تتناول الباحثة الآتي بالتوضيح:

أولاً : برنامج التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية :

اســـم ورمـــز البـــرنـــامـــج:

- برنامج بكالوريوس في التربية الخاصة (خاص)، مسار الإعاقة الفكرية (خاص ٠١).
- إجمالي عدد الساعات المعتمدة المطلوبة لإتمام البرنامج: (١٢٨) وحدة دراسية.
- الدرجة الممنوحة عند إتمام البرنامج: البكالوريوس في التربية الخاصة.
- المهن أو الوظائف المرخصة التي يتم تأهيل الطلاب لها: معلم تربية خاصة تخصص إعاقة عقلية.

يحقق برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة الآتي:

إعداد معلم مؤهل من الناحية العلمية والمهنية والبحثية للعمل في القطاعات الآتية: وزارة التعليم، إدارات التعليم، التعليم العام، المدارس الأهلية، مراكز القياس والتقويم)؛ تزويد المراكز البحثية بالمتخصصين المؤهلين في المجال.

رؤيـــة البـــرنـــامـــج:

يسعى البرنامج إلى إعداد وتأهيل الكوادر والكفاءات الوطنية، وتزويدهم بالمعرفة والإبداع والقيم اللازمة التي تساعدهم على خدمة المجتمع من خلال التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجتمع، وتعليمهم وتأهيلهم والكشف المبكر عنهم، ومساعدتهم ليصلوا إلى أعلى مستوى تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. كما يسعى إلى تطوير المهارات البحثية لدى المنتسبين إليه، وتقديم الخدمات التدريبية والاستشارية والبحثية للجهات الحكومية والأهلية إسهاماً منه في خدمة المجتمع، ودعم جهود التنمية فيه.

رســـالـــة البـــرنـــامـــج:

إعداد كوادر بشرية متميزة في الجوانب الأكاديمية والبحثية للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة عالية في ضوء حاجات وقيم المجتمع.

الأهداف الرئيسة للبرنامج

- إعداد خرجين مؤهلين ذوي كفاءات علمية عالية تلائم متطلبات سوق العمل.
- تفعيل الشراكة مع الجهات والمؤسسات ذات العلاقة بمجالات التربية الخاصة.
- نشر الوعي المجتمعي في كافة مجالات الإعاقة والوقاية منها.

الخطة الدراسية للبرنامج

جـــــدول (١)

المستوي	رمز المقرر	اســـــم المقـــــرر	عدد الوحدات	المستوي	رمز المقرر	اســـــم المقـــــرر	عدد الوحدات
السنة التحضيرية	٠١٢ وصل	مهارات الاتصال	٢	المستوي الخامس	٣١٢ خاص	أساليب التقويم والتشخيص في مجال الإعاقة الفكرية	٣
	٠١٤ نهج	مهارات التعلم	٢		٣٠٩ ترب	سياسات التعليم في المملكة	٣
	٠١٦ وثق	مهارات الثقافة الصحية	٢		٣١٣ خاص	التقنيات المساندة والمعدلة لذوي الإعاقة الفكرية	٢
	٠١٢ عرب	مهارات اللغة العربية	٢		٣٠٤ خاص	توعية المجتمع بمجالات الإعاقة	٢
	٠٣٥ نجل	مهارات اللغة الانجليزية	٤		٣١١ خاص	مدخل إلى الإعاقة الفكرية	٣
	٠١٩ عال	الحاسب الآلي	٣		٢٥١ نفس	علم النفس التربوي	٣
المستوي الاول	١٠١ قرأ	القرآن الكريم ١	١	المستوي السادس	٣١٦ خاص	البرامج التعلمية والتدريبية لذوي الإعاقة الفكرية	٢
	١٤١ عقد	التوحيد	٢		٣٠٦ خاص	استراتيجيات العمل مع أسر غير العاديين	٣
	١٠١ نحو	نحو١	٢		٣٠٨ خاص	إنتاج مواد وتقنيات تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	٣
	١٠١ خاص	مقدمة في التربية الخاصة	٤		٣٠١ خاص	التطبيقات العملية لأبحاث التربية الخاصة	٢
	١٠٢ خاص	مقدّمة في علم وظائف الأعضاء	٣		٣٠٩ خاص	التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	٣
		علم نفس النمو	٣		خاص ٣٠٧	البرامج التربوية الفردية	٣
المستوي الثاني	١٥١ قرأ	القرآن الكريم ٢	١	المستوي السابع	٤١١ خاص	البرامج الانتقالية والمهنية لذوي الإعاقة الفكرية	٣
	٢٦٥ ثقف	الثقافة الإسلامية	٢		٤٠٤ خاص	دراسة حالة في مجال التخصص	٣
	١٥٧ ترخ	السيرة النبوية	٢		٤١٢ خاص	استراتيجيات تدريس ذوي الإعاقة الفكرية	٣
	١٠٦ خاص	الأنظمة والتشريعات في التربية الخاصة	٣		٤١٣ خاص	مشروع تخرج في مجال الإعاقة الفكرية	٢
	١٠٧ خاص	التقويم والتشخيص في التربية الخاصة	٢		٤٠١ خاص	قضايا معاصرة في التربية الخاصة	٢
	١٠٨ خاص	مصطلحات وقراءات فى التربية الخاصة باللغة الإنجليزية	٣		٤٠٢ خاص	المعايير المهنيّة وإعداد معلّم التربية الخاصة	٢
	١٠٩ خاص	الإعاقات الجسمية والصحية	١		٤١٤ خاص	مهارات السلوك التكيفي	٢
المستوي الثالث		القرآن الكريم ٣	٢	المستوي الثامن	٤١٦	تدريب ميداني في مجال الإعاقة الفكرية	١٢
		الفقه	٢				
		نحو٢	٢				
	٢٠١ خاص	اضطرابات التواصل	٣				
	٢٠٢ خاص	بناء وتعديل السلوك	٢				
	٢٠٣ خاص	تأهيل الأفراد ذوي الإعاقة	٣				
	٢٠٤ خاص	مدخل إلى التدخل المبكر	٢				
	ترب ٢٠٣	مبادئ البحث التربوي	١				
المستوي الرابع	١١١جمع	مبادئ الإحصاء الوصفي	٢				
	٢٠٦ خاص	الإعاقات المتعددة	٢				
	٢٠٧ خاص	الخدمات المساندة في التربية الخاصة	٢				
	٢٠٨ خاص	الإرشاد والتوجيه في التربية الخاصة	٣				
	٢٠٩ خاص	نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة	٢				
	٢١٠	استراتيجيات الدمج	٢				

ثانياً: المعـــايـــير المهنيـــة

من المشاريع الرائدة في مجال إعداد المعلمين ووضع المعايير المهنية لإعدادهم وأدوات تقييمها مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بالمملكة العربية السعودية، والذي يقوم عليه المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس). ويعتبر المشروع من المشاريع التي ينفذها المركز من خلال الشراكة بين وزارة التعليم وقياس للارتقاء بكفاءة المعلمين بما يحقق الأهداف المرجوة للوزارة. ولهذه المعايير وظائف عديدة تتناول الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين وتطوير أدائهم، فقد حرص المركز الوطني للقياس والتقويم بمشاركة التربويين من أكاديميين في الجامعات السعودية ومعلمين ومشرفين بوزارة التربية والتعليم على وضع معايير مهنية لجميع التخصصات التي تدرس بالتعليم العام، بحيث تقدم تصورًا كاملا وشاملاً لمهنة التدريس ومن ضمنها المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وبانطلاق العمل في هذا المشروع الذي يتولى تنفيذه المركز الوطني للقياس والتقويم بدعم مالي من مشروع (تطوير) فإن مثل هذه الجهود لن تؤتي ثمارها وتترجم إلى واقع ملموس إلا بدعم كامل من وزارة التعليم التي كان لها فضل السبق في وضع اللبنات الأساسية لكفايات المعلمين قبل عقدين من الزمن، وسنَّت الأنظمة والقوانين التي تعمل على ضمان مستوى معين من الجودة في المعلمين المتقدمين للتدريس (النهدي، والعرجي، وعبدالحميد، ٢٠١٧).

وقد ذكر القحطاني وآخرون (٢٠١٧) أن معايير الإعاقة الفكرية تتكون من جزأين هما:

الجزء الأول: معايير مشتركة في كل الاعاقات(٩) مرتبطة بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية:

- المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة.
- البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.
- مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية.
- أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة.
- تأثير الإعاقة على تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- طرق تدريس عامة.
- البرنامج التربوي الفردي.
- البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

في حين يتضمن الجزء الثاني معايير مرتبطة بالتخصص في تربية وتعليم الإعاقة الفكرية

(١١) معيار مرتبطة بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية :

- المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية.
- أساليب القياس والتقويم في مجال الإعاقة الفكرية.
- الخصائص العامة للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية.
- الاحتياجات التربوية للطلاب المعاقين فكرياً.
- أدوار المعلم في تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية.
- نظريات التعلم المختلفة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- استراتيجيات تعليمية مناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم.
- مناهج ذوي الإعاقة الفكرية.
- خبرات التعلم الفعال.
- إثارة دافعية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- إدارة وقت التعلم.

ويرى إزرايل (Israel, 2009) أنه يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثرا استعدادا في الوقت الحاضر وامتلاكا للمعرفة النظرية والعملية ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية.

وبناءً على ذلك فإن المؤسسات التعليمية التي تعنى بتأهيل المعلمين وإعدادهم للعمل في مجال التربية الخاصة –بشكل عام– تتحمل الجزء الأكبر من عملية الإعداد هذه من خلال ما يسمى ببرامج التدريب قبل الخدمة (Pre-Service Training) إذ يفترض بهذه البرامج أن تكون موجهة لإكساب المعلم مجموعة من الكفايات المعرفية والمهارية التي يحتاجها ليقوم بدوره على أكمل وجه، كما أن عملية التدريب تستمر لتشمل المعلمين أثناء تواجدهم في الميدان من خلال ما يسمى ببرامج التدريب أثناء الخدمة (In Service Training) والتي يكون الهدف منها تنمية المهارات المعرفية والعملية للمعلمين وإطلاعهم على كافة المستجدات في مجال الإعاقة الفكرية (الخطيب، الحديدي، ٢٠٠٣).

وحاولت دراسة طه (٢٠٠٩) التعرف على واقع برامج معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت الدراسة على استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، حيث كانت عينة الدراسة (١٦٠) معلما ومعلمة بالمملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بعض

جوانب الضعف، ومنها ضعف دراسة ومعرفة احتياجات معلمي ذوى الإعاقة التربوية والتدريبية بطرق أكثر دقة، وعدم وجود أولويات لأغراض تدريب المعلمين، وعدم وجود تعاون وتكامل بين الجهات المعنية برعاية ذوي الإعاقات، وقلة مشاركة معلمي التربية الخاصة، وضعف الأخذ بآراء الوالدين في البرامج المقدمة.

لذلك، فإن معلمي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية بحاجة إلي التدريب أثناء الخدمة، وتكمن أهمية التدريب الميداني في أنه يعد بمثابة تطبيق لما تعلمة الطالب – المعلم في البرنامج الدراسي التخصصي تحت إشراف المشرف التربوي المتخصص، ويعد تدريب الطالب – المعلم على إدارة الصف لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية محوراً هاماً في العملية التعليمية في ضوء تطبيق المنهج العام والتعليم الشامل، وفي هذا الإطار هدفت دراسة مبويا، وأدونجو، وأوموكي (Mboya; Odongo, & Omoke, 2016) للتعرف على تحديات وآمال تعليم ذوي الإعاقات الفكرية والسلوكية في مدارس الدمج بمقاطعة سيايا الكينية, إلى جانب التعرف على التحديات التي تواجه المتعلمين ذوي الإعاقات الفكرية والسلوكية في الوصول إلى المناهج العامة في مدارس الدمج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي, وتكونت العينة من (١٠٢) من المعلمين، كما اشتملت العينة على (١٥) من المعلمين الأوائل. واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات من المعلمين والمقابلات الشخصية لجمع البيانات من المعلمين الأوائل. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والسلوكية في الوصول إلى مناهج التعليم العام في مدارس الدمج عدم كفاية تدريب المعلمين فيما يتعلق بإدارة السلوكيات الصفية بنسبة ٦٣,٥%، بالإضافة إلى عدم كفاية وقت الحصة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والسلوكية والاهتمام بهم بشكل فردي بنسبة ٨٣,٦%.

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

الطـــريقـــة والإجـــراءات

منهـــج الـــدراســـة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، لأنه من أنسب المناهج لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، ولا يقف عند حد الوصف، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات ذات مغزى تفيد في الوقوف على تقويم البرنامج الدراسي ومدى اكتساب الطالب – المعلم للمعايير المهنية.

عينـــة الـــدراســـة:

تكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المقيدات بالمستوى الثامن (التدريب الميداني) في برنامج التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وبلغ عددهن (٨٥) طالبة في مسار الإعاقة الفكرية خلال العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩، استجاب منهن (٨٠) طالبةً على أدوات الدراسة.

أداة الـــدراســـة:

قامت الباحثة بإعداد الأداة الآتية:

قائمة المعايير المهنية لمعلمي التربية الفكرية

قامت الباحثة بالاطلاع على معايير معلمي التربية الفكرية "مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم"، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، والتي قام بإعدادها القحطاني وآخرون (٢٠١٧)، حيث يتم اختبار خريجي أقسام التربية الخاصة عليها بعد التخرج لمعرفة مدى ملاءمة مخرجات برامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية مع المعايير المهنية المعتمدة من المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.

وبعد الاطلاع على هذه المعايير (٢٠ معياراً) والموجودة على موقع المركز الوطني للقياس والتقويم (https://qiyas.sa) قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في قائمة تتضمن (٢٠) عبارة تشير إلى المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، أمام كل معيار مجموعة من الاستجابات (موافق بدرجة كبيرة جداً – موافق بدرجة كبيرة – موافق بدرجة متوسطة – موافق بدرجة منخفضة – غير موافق)، حيث يُطلب من الطالب – المعلم أن يضع علامة (√) أسفل الاستجابة التي تعبر عن رأيه.

وبعد تصميم الباحثة للقائمة أرسلتها إلي السادة المحكمين (٦) للاطلاع عليها وتوضيح مدى تطابقها مع المعايير المهنية الموجودة على موقع المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية.

وبعد انتهاء الطالب – المعلم من الاستجابة على بنود القائمة يُطلب منه الإجابة على البند التالي: بعد ذلك، ما مستوى الرضا عن الدراسة بالبرنامج/القسم (راضٍ بدرجة كبيرة جداً، راضٍ بدرجة كبيرة، راضٍ بدرجة متوسطة، راضٍ بدرجة ضعيفة).

صدق وثبات أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على (٦) من المتخصصين في التربية الخاصة، وتم التأكد من اتفاق السادة المحكمين على بنود القائمة، وبنسبة ١٠٠%.

ثبات الأداة: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة ككل من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٩٤)، وهو مؤشر ممتاز على ارتفاع معدل الاتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة. (ملحق رقم ١).

قائمة درجة الاستفادة من مقررات البرنامج

قامت الباحثة بإعداد قائمة لتبين مدى استفادة الطلاب من مقررات البرنامج، تناولت هذه القائمة (٣٢) مقرراً من مقررات التربية الخاصة التي تعرض الطلاب لدراستها عبر مستويات البرنامج، وأمام كل مقرر مجموعة من الاستجابات (استفدت بدرجة كبيرة جداً، استفدت بدرجة كبيرة، استفدت بدرجة متوسطة، استفدت بدرجة ضعيفة، لم أستفد).

وبعد تصميم الباحثة للقائمة أرسلتها إلي السادة المحكمين (٦) للاطلاع عليها، وإضافة أية ملاحظات يرون أهميتها.

صدق وثبات أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على (٦) من المتخصصين في التربية الخاصة، وتم التأكد من اتفاق السادة المحكمين على بنود القائمة، وبنسبة ١٠٠%.

ثبات الأداة: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة ككل من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٨٤)، وهو مؤشر ممتاز على ارتفاع معدل الاتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة. (ملحق رقم ٢).

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى تشبع برنامج التربية الخاصة بالمعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الطالب – المعلم؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب–المعلمين على كل معيار من قائمة المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، وجاءت نتائج هذا السؤال على النحو الآتي:

جدول (٢) النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب-المعلمين على كل معيار من قائمة المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية

	المعـــــايـــــير	نســـــب الاستجـــابـــات					التقدير الرقمي	المتوسط الوزني	كا٢	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق				
١	أعرف المفاهيم والأسس التى يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة	٦٠	٢٠	٥			٤,٦٥	٤٦٤,٧١	١٤٢,٠٤	١
		٧٠,٥٩	٢٣,٥٣	٥,٨٨	٢٩,٤١	٠				
٢	أستطيع أن أعدد البدائل التربوية, وخدمات التربية الخاصة, والخدمات المساندة, والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة	٤٠	١٦	١٩	٩	١	٤	٤٠٠	٣٦,٨٦	١٨
		٤٧,٠٦	١٨,٨٢	٢٢,٣٥	١٠,٥٩	١,١٨				
٣	أعرف مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية	٥٢	٢٣	٦	٤		٤,٤٥	٤٤٤,٧١	٩٧,٠٥	٥
		٦١,١٨	٢٧,٠٦	٧,٠٦	٤,٧١	٠				
٤	أعرف أساليب القياس والتقويم في مجالات التربية الخاصة	٥٢	٢٢	٧	٤		٤,٤٤	٤٤٣,٥٣	٩٣,٨٧	٦
		٦١,١٨	٢٥,٨٨	٨,٢٤	٤,٧١	٠				
٥	أستطيع أن أبين تأثير الإعاقة على تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٤٨	٢٣	٧	٦	١	٤,٢٤	٤٢٣,٥٣	٥٩,٨٥	١٠
		٥٦,٤٧	٢٧,٠٦	٨,٢٤	٧,٠٦	١,١٨				
٦	أستخدم طرق تدريس عامة	٤٣	١٨	١٥	٨	١	٤,١١	٤١٠,٥٩	٤٤,٨٥	١٤
		٥٠,٥٩	٢١,١٨	١٧,٦٥	٩,٤١	١,١٨				
٧	أستطيع إعداد واستخدام البرنامج التربوي الفردي	٥١	٢٢	٦	٦	١	٤,٣٩	٤٣٨,٨٢	٨٩,٥٢	٧
		٦٠	٢٥,٨٨	٧,٠٦	٧,٠٦	٠				
٨	أستطيع توظيف البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٣٩	١٦	١٩	٩	٢	٣,٩٥	٣٩٥,٢٩	٣٤,٢١	١٩
		٤٥,٨٨	١٨,٨٢	٢٢,٣٥	١٠,٥٩	٢,٣٥				
٩	أستطيع تطبيق استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٣٩	١٥	٢٠	٩	٢	٣,٩٤	٣٩٤,١٢	٣٥,٥١	٢٠
		٤٥,٨٨	١٧,٦٥	٢٣,٥٣	١٠,٥٩	٢,٣٥				
١٠	أعرف المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية	٥٨	٢٢	٥	٠	٠	٤,٦٢	٤٦٢,٣٥	١٣٣,٠٩	٢
		٦٨,٢٤	٢٥,٨٨	٥,٨٨	٠	٠				
١١	أعرف أساليب القياس والتقويم في مجالات الإعاقة الفكرية	٥٠	٢٢	٦	٦	١	٤,٣٢	٤٣٤,١٢	٨٥,٥٨	٨
		٥٨,٨٢	٢٥,٨٨	٧,٠٦	٧,٠٦	١,١٨				
١٢	أعرف الخصائص العامة للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية	٥٥	٢٥	٤	١	٠	٤,٥٨	٤٥٧,٦٥	١٢٢,٦	٣
		٦٤,٧١	٢٩,٤١	٤,٧١	١,١٨	٠				
١٣	أعرف الاحتياجات التربوية للطلاب ذوى الاعاقة الفكرية	٥٣	٢٢	٥	٥	٠	٤,٤٥	٤٤٤,٧١	١٠١,٩٢	٤
		٦٢,٣٥	٢٥,٨٨	٥,٨٨	٥,٨٨	٠				
١٤	أستطيع الاضطلاع بأدوارى فى تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية	٤٤	١٨	١٤	٩	٠	٤,١٤	٤١٤,١٢	٤٧,٢٥	١٣
		٥١,٧٦	٢١,١٨	١٦,٤٧	١٠,٥٩	٠				
١٥	أستطيع توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٤٣	١٧	١٦	٨	١	٤,٠٩	٤٠٩,٤١	٤٤,٧٨	١٥
		٥٠,٥٩	٢٠	١٨,٨٢	٩,٤١	١,١٨				
١٦	أستطيع استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم	٤٣	١٧	١٦	٨	١	٤,٠٩	٤٠٩,٤١	٤٤,٧٨	١٦
		٥٠,٥٩	٢٠	١٨,٨٢	٩,٤١	١,١٨				
١٧	أعرف مناهج ذوي الإعاقة الفكرية	٤١	١٦	١٨	٩	١	٤,٠٢	٤٠٢,٣٥	٣٨,٧٩	١٧
		٤٨,٢٤	١٨,٨٢	٢١,١٨	١٠,٥٩	١,١٨				
١٨	أستطيع أن أيسر خبرات التعلم الفعال للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٤٥	٢٠	١٢	٧	١	٤,١٩	٤١٨,٨٢	٥٤,٤٩	١٢
		٥٢,٩٤	٢٣,٥٣	١٤,١٢	٨,٢٤	١,١٨				
١٩	أستطيع إثارة دافعية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٤٩	٢٢	٧	٧	١	٤,٣٢	٤٣١,٧٦	٧٩,٢٢	٩
		٥٧,٦٥	٢٥,٨٨	٨,٢٤	٧,٠٦	١,١٨				
٢٠	أستطيع إدارة وقت التعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٤٥	٢٣	١٠	٦	١	٤,٢٤	٤٢٣,٥٣	٥٩,٨٥	١١
		٥٢,٩٤	٢٧,٠٦	١١,٧٦	٧,٠٦	١,١٨				

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

أن أكثر المعايير تشبعا ببرنامج التربية الخاصة بالترتيب ما يلي:

- أعرف المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة.
- أعرف المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية.
- أعرف الخصائص العامة للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية.
- أعرف الاحتياجات التربوية للطلاب ذوى الاعاقة الفكرية.
- أعرف مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية.
- أعرف أساليب القياس والتقويم في مجالات التربية الخاصة.
- أستطيع إعداد واستخدام البرنامج التربوي الفردي.
- أعرف أساليب القياس والتقويم في مجالات الإعاقة الفكرية.

يتضح من نتائج هذا السؤال، أن المعايير الأكثر تشبعا هي المعايير التي تركز على المفاهيم الأساسية في مجال التربية الخاصة والتي يجب على الطالب – المعلم معرفتها وممارستها مثل خصائص واحتياجات الطلاب ذوى الإعاقة الفكرية وأساليب القياس والتقويم والتي في ضوئها يقوم فريق العمل باتخاذ القرار الملائم من حيث درجة ومستوى الإعاقة، والبديل التربوي الملائم سواء معهد أو برنامج دمج، تصميم البرنامج التربوي الفردي والخدمات المساندة التي يجب توافرها للطالب في بيئة التعلم.

في حين أن أقل المعايير تشبعا ببرنامج التربية الخاصة بالترتيب ما يلي:

- أستطيع تطبيق استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- أستطيع توظيف البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- أستطيع أن أعدد البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة, والخدمات المساندة, والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.
- أعرف مناهج ذوي الإعاقة الفكرية.
- أستطيع استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم.
- أستطيع توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- أستخدم طرق تدريس عامة.
- أستطيع الاضطلاع بأدواري في تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

تري الباحثة، أنه بالرغم من أهمية هذه المعايير وما تتضمن من مهارات تمثل أهمية قصوى في مجال التربية الخاصة و منها المهارات الاستقلالية والحاجة الي تدريب ذوى الإعاقة على مهارات تقرير المصير، الا أنها جاءت أقل تشبعا ببرنامج التربية الخاصة، قد يرجع ذلك

الي أن مفردات كثيراً من المقررات لم تتناول هذه المعايير بصراحة أو لم يتناولها أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج ضمن متطلبات وأنشطة المقرر مثل تصميم خطة تعديل السلوك، اعداد وحدة دراسية لاحد مناهج ذوى الإعاقة الفكرية .. الخ .

لذلك، تري الباحثة أنة يمكن التعبير عن مهارات تقرير المصير بأنها واحدة من أهم مجالات السلوك التكيفي التي يظهر الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية صعوبات في أدائها وممارستها بشكل مقبول . حيث تبرز هذه الصعوبات كما يشير وايمر ومارتن وساندز Wehmeyer; Martin & Sands, (٢٠٠٨) في عدة نقاط هي:

١- تقديم الاختيارات Choice Making
٢- اتخاذ القرارات Decision Making
٣- حل المشكلات Problem Solving
٤- تحديد الأهداف وبلوغها Goal Setting and Attainment
٥- الدعم الذاتي والقيادة Self-Advocacy and Leadership
٦- الإدارة الذاتية وتنظيم الذات Self-Management and Self-Regulation
٧- الوعي الذاتي ومعرفة النفس Self-Awareness and Self-Knowledge

ونظراً للحاجة الماسة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية مثل هذه المهارات وتنميتها لديهم باستخدام استراتيجيات التعلم التي تساعد على إكساب المتعلم فرصة اكبر للتعلم مع زيادة فرصة الاحتفاظ بالمهارة ونقل أثر التعلم لمواقف أخرى عند الضرورة ,جاءت استراتيجية التعلم المختلفة والتي منها إجراء المساعدة المتناقصة تدريجياً (Most to Least Procedure). ويقصد بهذا الإجراء قيام المعلم بتحديد مستويات مختلفة لتقديم المساعدات، بحيث تتدرج هذه المساعدات من الأكثر مساعدة إلى الأقل، كالمستوى الأول الأكثر مساعدة (جسدي جزئي)، ثم المستوى الثاني الأقل مساعدة (نمذجة)، ثم المستوى الثالث أقلها مساعدة (لفظي)، وأخيرًا المستوى الاستقلالي (المثير المستهدف) والذي يتمكن من خلاله التلميذ أداء المهارة المستهدفة باستقلالية تامة (الشمري، ٢٠٠٨).

وبالتالي، تري الباحثة أن مرور الطالب – المعلم بهذة الأنشطة سوف تجعلهم أكثر قدرة على ممارستها في مستوى التدريب الميداني أو بعد التخرج خلال العمل أثناء الخدمة بالمدارس. على سبيل المثال يجب تدريب الطالب – المعلم على إعداد وتطبيق لقصص الاجتماعية للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، فقد أجرى سيراي Seray (٢٠١٥) دراسةً هدفت إلى التعرف على تأثير تعلم القصص الاجتماعية باستخدام تقنية الفيديو والقصص على ثلاثة تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٥ في تدريبهم على المهارات الاجتماعية، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن جميع المشاركين في الدراسة اكتسبوا المهارات الاجتماعية المستهدفة بدقة تصل إلى ١٠٠%، كما أنهم استطاعوا بالاحتفاظ على هذه المهارات مع مرور الوقت، وتعميمها في ظروف وبيئات مختلفة.

السؤال الثاني: ما مدى استفادة الطلاب المعلمين من مقررات برنامج التربية الخاصة؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب–المعلمين على كل معيار من قائمة المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، وجاءت نتائج هذا السؤال على النحو الآتى:

جدول (٣) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب–المعلمين على كل مقرر من قائمة مقررات البرنامج

م	المقـــــرر	نســـب الاستجـــابـــات					التقدير الرقمي	المتوسط الوزني	كا٢	الترتيب
		استفدت بدرجة كبيرة جدا	استفدت بدرجة كبيرة	استفدت بدرجة متوسطة	استفدت بدرجة منخفضة	لم أستفد				
١	مقدمة في التربية الخاصة	٦٣	٢٠	٢			٤,٠١	٤٧١,٧٦	١٦٧,٨٦	٤
		٧٤,١٢	٢٣,٥٣	٢,٣٥	٢٥,٨٨	٠				
٢	مقدمة في علم وظائف الأعضاء	٣٨	١٥	١٩	٥	٨	٣,٢٥	٣٨٢,٣٥	٣٦,٥٧	٣٢
		٤٤,٧١	١٧,٦٥	٢٢,٣٥	٥,٨٨	٩,٤١				
٣	الأنظمة والتشريعات في التربية الخاصة	٣٨	١٩	١٨	٦	٤	٣,٣٦	٣٩٥,٢٩	٣٤,٣٨	٣١
		٤٤,٧١	٢٢,٣٥	٢١,١٨	٧,٠٦	٤,٧١				
٤	التقويم والتشخيص في التربية الخاصة	٦١	٢١	٢	١		٣,٩٧	٤٦٧,٠٦	١٥٥,٧٤	١١
		٧١,٧٦	٢٤,٧١	٢,٣٥	١,١٨	٠				
٥	مصطلحات وقراءات في التربية الخاصة باللغة الانجليزية	٣٨	٢٠	٢٢	٣	٢	٣,٤٤	٤٠٤,٧١	٤٤,١١	٣٠
		٤٤,٧١	٢٣,٥٣	٢٥,٨٨	٣,٥٣	٢,٣٥				
٦	الإعاقات الجسمية والصحية	٤٨	٢٠	٥	٧	٥	٣,٦٠	٤٢٣,٥٣	٨٨,٨	٢٦
		٥٦,٤٧	٢٣,٥٣	٥,٨٨	٨,٢٤	٥,٨٨				
٧	اضطرابات التواصل	٦٣	٢٠	٢			٤,٠١	٤٧١,٧٦	١٦٧,٨٦	٥
		٧٤,١٢	٢٣,٥٣	٢,٣٥	٠	٠				
٨	بناء وتعديل السلوك	٦١	٢١	٢	١		٣,٩٥	٤٦٤,٧١	١٤٦,٩٧	١٣
		٧١,٧٦	٢٤,٧١	٢,٣٥	١,١٨	٠				
٩	تأهيل الأفراد ذوي لإعاقة	٥٧	٢٣	٤	١		٣,٩١	٤٦٠	١٣٠,١٣	١٩
		٦٧,٠٦	٢٧,٠٦	٤,٧١	١,١٨	٠				
١٠	مدخل إلى التدخل المبكر	٥٨	٢٠	٤	٣		٣,٨٨	٤٥٦,٤٧	١٢٩,٧٧	٢٠
		٦٨,٢٤	٢٣,٥٣	٤,٧١	٣,٥٣	٠				
١١	الإعاقات المتعددة	٥٠	٢٠	٥	٥	٥	٣,٦٠	٤٢٣,٥٣	٨٨,٨	٢٧
		٥٨,٨٢	٢٣,٥٣	٥,٨٨	٥,٨٨	٥,٨٨				
١٢	الخدمات المساندة في التربية الخاصة	٥٥	١٨	٤	٥	٣	٣,٧٢	٤٣٧,٦٥	١١٢,٣	٢٣
		٦٤,٧١	٢١,١٨	٤,٧١	٥,٨٨	٣,٥٣				
١٣	الإرشاد والتوجيه في التربية الخاصة	٥٩	٢٠	٥	١		٣,٩٥	٤٦٤,٧١	١٤٦,٩٧	١٤
		٦٩,٤١	٢٣,٥٣	٥,٨٨	١,١٨	٠				
١٤	نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة	٥٥	١٨	٤	٦	٢	٣,٧٢	٤٣٧,٦٥	١١٢,٣	٢٤
		٦٤,٧١	٢١,١٨	٤,٧١	٧,٠٦	٢,٣٥				
١٥	استراتيجيات الدمج	٦٢	٢٢	١			٤,٠١	٤٧١,٧٦	١٦٧,٣٨	٧
		٧٢,٩٤	٢٤,٧١	٢,٣٥	٠	٠				
١٦	أساليب التقويم والتشخيص في مجال الإعاقة الفكرية	٦٢	٢١	٢			٤,٠٠	٤٧٠,٥٩	١٦٢,٩١	٩
		٧٢,٩٤	٢٤,٧١	٢,٣٥	٠	٠				
١٧	التقنيات المساندة والمعدلة لذوي الإعاقة الفكرية	٥٥	١٧	٥	٥	٣	٣,٧١	٤٣٦,٤٧	١٠٩,١٥	٢٥
		٦٤,٧١	٢٠	٥,٨٨	٥,٨٨	٣,٥٣				
١٨	توعية المجتمع بمجالات الإعاقة	٦٢	٢١	٢			٤,٠٠	٤٧٠,٥٩	١٦٢,٩١	١٠
		٧٢,٩٤	٢٤,٧١	٢,٣٥	٠	٠				
١٩	البرامج التعليمية والتدريبية لذوي الإعاقة الفكرية	٦٠	٢١	٣	١		٣,٩٥	٤٦٤,٧١	١٤٦,٩٧	١٥
		٧٠,٥٩	٢٤,٧١	٣,٥٣	١,١٨	٠				
٢٠	التطبيقات العملية لأبحاث التربية الخاصة	٤٠	٢٠	٢٠	٤	١	٣,٤٩	٤١٠,٥٩	٤٤,٦٣	٢٩
		٤٧,٠٦	٢٣,٥٣	٢٣,٥٣	٤,٧١	١,١٨				

م	المقـــــرر	نســـــب الاستجـــــابـــــات					التقدير الرقمي	المتوسط الوزني	كا٢	الترتيب
		استفدت بدرجة كبيرة جدا	استفدت بدرجة كبيرة	استفدت بدرجة متوسطة	استفدت بدرجة منخفضة	لم أستفد				
٢١	استراتيجيات العمل مع أسر غير عاديين	٦٣	٢٠	٢			٤,٠١	٤٧١,٧٦	١٦٧,٨٦	٦
		٧٤,١٢	٢٣,٥٣	٢,٣٥	٠	٠				
٢٢	البرامج التربوية الفردية	٦٤	١٩	١			٤,٠٠	٤٧٠,٥٩	١٧٦,٩٦	٨
		٧٥,٢٩	٢٢,٣٥	١,١٨	٠	١,١٨				
٢٣	انتاج مواد وتقنيات تعليمية	٤٥	٢٠	٨	٧	٥	٣,٦٠	٤٢٣,٥٣	٨٨,٨	٢٨
		٥٢,٩٤	٢٣,٥٣	٩,٤١	٨,٢٤	٥,٨٨				
٢٤	التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	٦٠	٢١	٢	٢		٣,٩٤	٤٦٣,٥٣	١٤٨,٨	١٨
		٧٠,٥٩	٢٤,٧١	٢,٣٥	٢,٣٥	٠				
٢٥	قضايا معاصرة في التربية الخاصة	٦٠٢٥	٢١	٣	١		٣,٩٥	٤٦٤,٧١	١٤٦,٩٧	١٦
		٧٠,٥٩	٢٤,٧١	٣,٥٣	١,١٨	٠				
٢٦	المعايير المهنية وإعداد معلم التربية الخاصة	٥٧	٢١	٤	٣		٣,٨٧	٤٥٥,٢٩	١٢٥,٤٢	٢٢
		٦٧,٠٦	٢٤,٧١	٤,٧١	٣,٥٣	٠				
٢٧	دراسة حالة في مجال التخصص	٦٥	١٩	١			٤,٠٤	٤٧٥,٢٩	١٨٢,٥٥	٢
		٧٦,٤٧	٢٢,٣٥	١,١٨	٠	٠				
٢٨	البرامج الانتقالية والمهنية لذوي الإعاقة الفكرية	٥٦	٢١	٥	٣		٣,٨٨	٤٥٦,٤٧	١٢٩,٧٧	٢١
		٦٥,٨٨	٢٤,٧١	٥,٨٨	٣,٥٣	٠				
٢٩	استراتيجيات تدريس ذوي الإعاقة الفكرية	٦٠	٢١	٣	١		٣,٩٥	٤٦٤,٧١	١٤٦,٩٧	١٧
		٧٠,٥٩	٢٤,٧١	٣,٥٣	١,١٨	٠				
٣٠	مشروع تخرج في مجال ذوي الإعاقة الفكرية	٦٥	١٩	١			٤,٠٤	٤٧٥,٢٩	١٨٢,٥٥	٣
		٧٦,٤٧	٢٢,٣٥	١,١٨	٠	٠				
٣١	مهارات السلوك التكيفي	٦١	٢٠	٢	٢		٣,٩٥	٤٦٤,٧١	١٥٣,٥	١٢
		٧١,٧٦	٢٣,٥٣	٢,٣٥	٢,٣٥	٠				
٣٢	تدريب ميداني في مجال الإعاقة الفكرية	٦٥	٢٠				٤,٠٥	٤٧٦,٤٧	١٨٧,٠٦	١
		٧٦,٤٧	٢٣,٥٣	٠	٠	٠				

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣) الآتي:

أولاً: يوجد عدد من المقررات التي استفاد منها الطلاب بشكل أكبر، ومن أهمها بالترتيب على النحو الآتي:

- التدريب الميداني في مجال الإعاقة الفكرية.
- دراسة حالة في مجال التخصص.
- مشروع تخرج في مجال ذوي الإعاقة الفكرية.
- مقدمة في التربية الخاصة.
- اضطرابات التواصل.
- استراتيجيات العمل مع أسر غير عاديين.
- استراتيجيات الدمج.
- البرامج التربوية الفردية.

- أساليب التقويم والتشخيص في مجال الإعاقة الفكرية.
- توعية المجتمع بمجالات الإعاقة.
- التقويم والتشخيص في التربية الخاصة.
- مهارات السلوك التكيفي.
- بناء وتعديل السلوك.
- الإرشاد والتوجيه في التربية الخاصة.
- البرامج التعليمية والتدريبية لذوي الإعاقة الفكرية.

يتضح من هذه النتائج، أن التدريب الميداني جاء في الترتيب الأول، من حيث تشبعه بالمعايير المهنية، وهذا يؤكد أن التدريب الميداني واحد من أهم مكونات إعداد معلمي التربية الخاصة، ويعتبره عدد من الباحثين الخبرة المهنية الأساسية لمعلمي التربية الخاصة، ويعتبر الفرصة الأولى لطلاب تلك البرامج للتفاعل الحيوي مع ما تعلموه طوال فترة إعدادهم السابقة، وربط تلك المعلومات بالتلاميذ وببيئات التعلم.

والتدريب الميداني يساعد على إغلاق الفجوة بين نتائج البحوث العلمية المرتبطة بالتدريس والممارسات الفعلية والتي تعتبر من القضايا الهامة في إعداد المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس، وإلا فإن حل هذه المشكلة سيصبح صعباً ومكلفاً، وتعتبر هذه الخبرات الميدانية ذات أهمية كبيرة في إعداد طلاب البرنامج للمرحلة الأخيرة، وهى التدريب الميداني, والذي يتحمل فيه أولئك الطلاب مسئولية التدريس ويبدؤون التفكير في التدريس والتعلم كمعلمين، وليس كطلاب كما كانت عليه الحال في خبراتهم السابقة (Burn, & Mutton, 2015). إذاً، فالتدريب الميداني مرحلة تحول مهني وفكري يتنقل فيه المتدرب من طالب إلى معلم من خلال خبرات مكثفة ومستمرة طوال فصل دراسي كامل يمثل تحولاً حياتياً للمتدرب، وبالتالي مرحلة التدريب الميداني مرحلة تفاعلية وفي الوقت نفسه مرحلة قيادة وتوجيه ونمو. فلكل من أطرافها الأساسية الثلاثة وهم: الطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمشرف من قبل الجامعة دور معين ومسئوليات محددة تسير وفق إطار واضح المعالم. لذلك تناول التدريب الميداني كثيراً من الدراسات، والتي أوصت بأهميته في برامج التربية الخاصة وضرورة تقويمه، ومنها دراسة بشاتوه (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة تقييم برنامج التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة وتصميمه بما ينسجم مع متطلبات العصر الحديث. ودراسة العطوي (٢٠١٦) التي أوصت إلى ضرورة تصميم دليل شامل في مجال التدريب الميداني في التربية الخاصة يوجه جميع العناصر المشاركة في التدريب الميداني. ودراسة الجلامدة (٢٠١٥) التي أوصت بضرورة تقييم برنامج

التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة دورياً وتطويره في ضوء نتائج التقييم بالانسجام مع معايير ضبط الجودة العالمية.

ومن جانب آخر، يعد مقرر دراسة حالة في مجال التخصص احد المقررات الهامة لان مجال التربية الخاصة يهتم بدراسة الحالة الفردية، على اعتبار أن فئات التربية الخاصة فئات غير متجانسة، حتى داخل أفراد الفئة الواحدة ومنها ذوى الإعاقة الفكرية، والتي تتطلب دراسة كل طفل على حدة من حيث خصائصه واحتياجاته ونقاط القوة والضعف لدية، وفي ضوء ذلك تم تصميم البرنامج التربوى الفردي الملائم له بواسطة فريق عمل متعدد التخصصات وبشراكة مع أسرة الطفل ذو الإعاقة لضمان نجاح برنامج الطفل في المدرسة والمنزل. و في هذا الاطار يتم تدريب الطالب – المعلم خلال مرحلة التدريب الميداني.

ثانياً: يوجد عدد من المقررات التي استفاد منها الطلاب بشكل أقل، ومن أهمها بالترتيب على النحو الآتي:

- مقدمة في علم وظائف الأعضاء.
- الأنظمة والتشريعات في التربية الخاصة.
- مصطلحات وقراءات في التربية الخاصة باللغة الإنجليزية .
- التطبيقات العلمية لأبحاث التربية الخاصة.
- انتاج مواد وتقنيات تعليمية.
- الإعاقات المتعددة.
- الإعاقات الجسمية والصحية.
- التقنيات المساندة والمعدلة لذوي الإعاقة الفكرية.
- نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة.
- الخدمات المساندة في التربية الخاصة.
- المعايير المهنية وإعداد معلم التربية الخاصة.
- البرامج الانتقالية والمهنية لذوي الإعاقة الفكرية.
- مدخل إلى التدخل المبكر.
- تأهيل الأفراد ذوي لإعاقة.
- التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

وتري الباحثة، أن تشبع هذه المقررات بالمعايير المهنية ضعيف رغم أهميتها، مما يؤكد أن هذه المقررات تم تدريسها بالأسلوب التقليدي حيث أن بعض هذه المقررات مثل مقرر مقدمة في علم وظائف الأعضاء يتطلب عضو هيئة تدريس من الكليات الطبية وليس عضو هيئة تدريس تربية خاصة، ومقرر مثل انتاج مواد وتقنيات تعليمية يتطلب عضو هيئة تدريس تخصص تقنيات تعليم وليس تربية خاصة فقط، أو قد يكون تم تدريس هذه المقررات بالطرق التقليدية دون ممارسات ميدانية أو خبرات ميدانية مبكرة، وعدم تكليف الطالب بأنشطة توعوية في مجال التخصص، وما تتطلبه من تطبيقات علمية للبحث العلمي في الميدان.

السؤال الثالث: هل يختلف اكتساب الطالب – المعلم في برنامج التربية الخاصة للمعايير المهنية باختلاف متغير المعدل الدراسي؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب الفروق بين الطالبات في ضوء المعدل التراكمي، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. ويوضح جدول (٤) نتيجة هذا الاختبار.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) للفروق بين العينة وفقا للمعدل التراكمي

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
أقل من ٤,٥	٢٢	٣,٦٤٠٥	٠,٦١٧٤٩	٧٨	٧,٦٣٦	٠,٠٠
أعلى من ٤,٥	٥٨	٤,٦٥٢٤	٠,١١٥٥٤			

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالب المعلم على قائمة المعايير المهنية وفقاً للمعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (ت) " ٧,٦٣٦"، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وذلك لصالح الطالب – المعلم ذي المعدل التراكمي أعلي من ٤,٥.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قعدان (٢٠١٥)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوي الدلالة(a=0.05) حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة تعزي لمتغير المعدل التراكمي، حيث جاءت لصالح من كان تقديرهم "جيدا جدا" فأعلي.

وتري الباحثة أن هذه النتيجة متوقعة، حيث إن الطالب – المعلم ذا المعدل الأعلى هو الأكثر فهما ومعايشة لمجال التخصص، والأكثر قدرة على الحفاظ على المعدل لرغبته في التوظيف أو مواصلة الدراسات العليا، خاصةً أن المعدل التراكمي هو أحد الخيارات في المفاضلة للتوظيف أو إكمال الدراسات العليا، وأن معايشته واهتمامه بمقررات البرنامج سوف تسهل له اختبارات القدرات، والمشتقة من المعايير المهنية المعتمدة في المركز الوطني للقياس التابع لوزارة التعليم.

السؤال الرابع: هل يختلف اكتساب الطالب – المعلم في برنامج التربية الخاصة للمعايير المهنية باختلاف متغير درجة الرضا عن الدراسة "رضا بدرجة كبيرة - رضا بدرجة متوسطة – عدم رضا".

وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفرق بين الطالب- المعلم تبعا لمتغير الرضا، ويوضح جدول (٥) نتيجة تحليل التباين.

جدول (٥) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في متغير درجة الرضا بين الطالب- المعلم

المقارنات	مصدر التباين	مج المربعات	د.ح	م. مج المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
واقع العقاب الجسمي	بين المجموعات	١٥,٢٨٠	٢	٧,٦٤٠	٣٠٨,٤٢٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١١,٩٠٧	٧٧	٠,٠٢٥		
	المجموع	١٧,١٨٨	٧٩			

يتضح من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات الطالب– المعلم في الرضا عن المقررات الدراسية، ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة بإجراء المقارنات البعدية للمتوسطات باستخدام معادلة شيفيه الموضحة في جدول (٦)، حيث تم التوصل إلى وجود فروق في المتوسطات بين استجابة (راضٍ، غير راضٍ)، حيث بلغت قيمة الفروق بين المتوسطات (٠,٩٦٠)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكذلك توجد فروق في المتوسطات بين استجابة (غير راضٍ، وراضٍ بدرجة متوسطة)، وبلغت قيمة الفروق بين المتوسطات (٠,٩٠٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى العكس لم تظهر فروق بين المتوسطات على استجابات (راضٍ، راضٍ بدرجة متوسطة)، حيث بلغت الفروق بين المتوسطات (٠,٠٥٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

جدول (٦) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات على درجة الرضا عن المقررات للطالب- المعلم

(I) VAR00002		(J) VAR00002		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
dimension 2	راضي	غير راضي	dimension 3	-.96000-*	.04097	.000	-1.0623-	-.8577-
		متوسطة		-.05263-	.04463	.502	-.1640-	.0588
	غير راضي	راضي	dimension 3	.96000*	.04097	.000	.8577	1.0623
		متوسطة		.90737*	.04790	.000	.7878	1.0269
	متوسطة	راضي	dimension 3	.05263	.04463	.502	-.0588-	.1640
		غير راضي		-.90737-*	.04790	.000	-1.0269-	-.7878-
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.								

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الدراسة بالآتي:

١- إدراج الخبرات المبكرة في المقررات التي لم تحصل على معدل تشبع عالي مثل: مقدمة في علم وظائف الأعضاء، الأنظمة والتشريعات في التربية الخاصة، مصطلحات وقراءات في التربية الخاصة باللغة الإنجليزية، التطبيقات العلمية لأبحاث التربية الخاصة، انتاج مواد وتقنيات تعليمية، الإعاقات المتعددة، الإعاقات الجسمية والصحية.

٢- تفعيل الإرشاد الأكاديمي وعقد ندوات توعوية للطلاب خلال المرحلة الجامعية لتبصيرهم بأهمية الحرص على المعدل التراكمي ودورة في التوظيف وإكمال الدراسات العليا.

٣- عقد ندوات توعوية – تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب خلال المرحلة الجامعية وتعريفهم بالمعايير المهنية في مجال التخصص والحرص على مراعاتها في توصيف المقرر والاختبارات الفصلية والنهائية.

المـــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــــة:

أبو نيان، إبراهيم والعسكر، العنود (٢٠١٦). المام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظرهن، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤ (١٥، ج ٢)، ١ – ٤٣.

بشاتوه، محمد (٢٠١٤). تقييم دور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في إكساب الكفايات التعليمية لطلاب التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة الثقافة والتنمية–مصر، ١٥ (٨٥)، ١٤٤–١٨٢.

الجلامدة، فوزية (٢٠١٥). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة جامعة القصيم ومقترحات تطويره :"دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية– جامعة القصيم، ٩ (١)، ٤٥–٩٣.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

الخطيب، جمال (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة الفكرية. (ط١) عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال و الحديدي، منى (٢٠٠٣) مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. دار وائل للطباعة والنشر – عمان.

الشمري، عواطف حبيب (٢٠٠٨)، فاعلية استخدام اجرائي المساعدة المتناقصة تدريجياً والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

الشميمري، أحمد والدخيل الله، خالد (٢٠٠٢). العوامل المؤثرة في توظيف الجامعيين في القطاع الخاص السعودي. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٨٠(٢)، ١١٨–١٤٠.

شيورمان، برنيدا ك وهال، جودى (٢٠١٩). الدعم السلوكي الايجابي بالصف (ترجمة: عبدالكريم الحسين)، دار جامعة الملك سعود للنشر.

العتيبي، أمل (٢٠١٩).معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٩) ٣٠، ٤٣–٨١.

طه، أميرة (٢٠٠٩).واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية ، المجلة التربوية ،٩٠ (٢٣)،١٢٥-١٨٧.

عبدالله، عادل محمد (٢٠٠٤). الإعاقات الفكرية. القاهرة: دار الرشاد، ، القاهرة.

العجمي، ناصر و الصيفي، مرام (٢٠١٨).تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٢،ج ٢)، ٩٩ -١٤٥.

العرجي، فهد (٢٠١٦). تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤ (١٣)، ١٩ – ٦٠ .

العطوي، رويدا (٢٠١٦). تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة تبوك. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (١٠)، ٩١ – ١٠٨.

القحطاني، فهد ؛ النهدي، غالب ؛هوساوي، على ؛ الزهراني، سعيد ؛ البازغي، علياء (٢٠١٧).معايير معلمي التربية الفكرية " مشروع المعايير المهنية للمعلمين وادوات التقويم "، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

قعدان، هنادى (٢٠١٥). درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (٥) ، ١٦٧-١٨٢.

مجلس التعليم العالي (١٤٢٨). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات و لوائحه. مجلس التعليم العالي: الرياض.

مجلس الاطفال غير العاديين (٢٠١٢). ما يجب أن يعرفة كل معلمي التربية الخاصة " الاخلاقيات والمعايير والمبادىء التوجيهية "(ترجمة : على هوساوي)، دار جامعة الملك سعود للنشر .

النهدي، غالب؛ العرجي، فهد؛ عبد الحميد أيمن.(٢٠١٧).واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل ،٥(١٩)، ٩-٤٧.

هلاهان، كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

الوابلي، عبدالله. (٢٠١٤). الأسباب المساهمة في حدوث الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١(٣)،٢٧-٨٢.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

المـــراجـــع الأجنبيـــــة

Bettencourt, L., & Howard, L. (2007). Effective special education teacher: A practical guide for success. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover in special and general education: Exit attrition, teaching area transfer, and school migration. Exceptional Children, 75, 7-31.

Bradshaw K, Lilly T & Steve L, (2004). Special Education in the United Arab Emirates: Anxieties, Attitude and Aspiration, International Journal of Special Education. 19,(1), 10.

Brownell, M., Sindelar, P., Kiely, M., & Danielson, L. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a New Model. Council for Exceptional Children, 67 (3), 357-377.

Burn, Katharine & Mutton, Trevor. (2015). A review of research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. Oxford Review of Education. 41, (2), 217-233.

Conderman, Greg, Morin, Joe, and Stephens, J. Todd. (2005). Special Education Student Teaching Practices. Preventing School Failure. 49, (3), p5-10.

Council for Exceptional Children (CEC). (2000).What every special educator must know. The standard for the preparation and licensure of special educators (4th ed.). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Council for Exceptional Children(2003).What every special educatirmust know :The Ethic, standards and guidelines for special educator s. Arlington,VA:Authour.

Crowe,E.& Venuto,L.,(2001).Teacher Recruitment and Training in After-School Programs ,Paper available on Line at http://www.ed.gov/pubs/after school programs/Teacher Programs.Html.Accessed on 9 Oct.2003.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1). Retrieved 10/21/03 from http://epaa. asu.edu/epaa/v8n1.

Freiberg ,H.J.(2002).Essential Skills for new teachers . Educational Leadership, 59(6),56-60.

Goe, L. (2006). The teacher preparation _ teacher practices_ student outcomes relationship in special education: Missing links and next steps. A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Hallahan,D.&Kauffman,J.(2006). Exceptional Learners: Introduction to Special Education . (10thed).Boston ,Pearson Education ,Inc.

Israel,M.(2009). Preparation of special education teacher educators: An investigation of emerging signature pedagogies. PhD. University of Kansas, 178p , AAT 3355109.

Mboya, H,Odongo B, Omoke,C. (2016). Challenges/difficulties faced by the learners with emotional and behavioral difficulties (ebd) in accessing the regular curriculum in inclusive primary schools, Siaya count, Kenya, International Journal of Current Research, 8(4),30013-30017.

Seray, O.G. (2106) the combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with Intellectual Disability. Educational Sciences; Theory & Practice, 16(1), 83-107.

Wehmeyer, M. L., Martin, J. E., & Sands, D. J. (2008). Self-determination and students with developmental disabilities. In H. P. Parette & G. Peterson-Karlan (Eds.), Research-based practices in developmental disabilities (pp. 99-122). Austin, TX: Pro-Ed.

المواقـــع الالكترونيـــة :

موقع المركز الوطني للقياس والتقويم – وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية (https://qiyas.sa)