مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٢)، العدد (٣)، ص ص ٩٨٠-١٠١٨، (رجب ١٤٤٠هـ/ مارس ٢٠١٩م)

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم في ضوء بعض المتغيرات[١]

د. عماد صالح نجيب العرايضه

كلية العلوم والآداب في محافظة الرس، جامعة القصيم

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغيرات المنطقة التعليمية، والمرحلة، والجنس، والخبرة. تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية بمنطقة القصيم، وتكونت العينة من (١٠٣) معلماً ومعلمة. قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على أربعة محاور. تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات، التكرارات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، وتحليل التباين. وأشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية ككل، ولكل مجال كانت بمستوى مرتفع. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس، والمرحلة الدراسية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات وضع الخطة التعليمية، وتنفيذ الخطة التعليمية وفي المجالات ككل، وعدم وجود فروق في مجال تقويم نواتج التعلم، الكفايات المعرفية تعزى لأثر متغير المنطقة التعليمية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات وضع الخطة، تنفيذ الخطة، وتقويم نواتج التعلم، وفي المجالات ككل تعزى لأثر متغير المنطقة التعليمية، وعدم وجود فروق في مجال الكفايات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، الاعاقة الفكرية، معلمو الاعاقة الفكرية.

Training needs for teachers of intellectual disability in the Qassim region in light of some of the variables

Dr. Emad Saleh Najeeb Alaraideh

Alrras Faculty of Sciences and Arts in Qassim University

Abstract: The study aimed to identify the teacher's intellectual education training needs in Qassim region in Saudi Arabia from the teachers' point of view, in the light of the region variables, stage, type, and experience. The study population consisted of teachers at intellectual disability institutes and government programs Intellectual Education Qassim region. The sample consisted of 103 male and female teachers. The researcher has built a study tool, a questionnaire which is composed of 43 items distributed on four axes. It was used the following statistical methods: the internal consistency, Cronbach's alpha reliability coefficient calculation, duplicates, averages, standard deviations, percentages, analysis of variance. The results indicated that for the teachers of intellectual disability as a whole and for each area of training needs were at a high level. In addition, the lack of a statistically significant due to the impact of variable type differences, and educational stage. There were significant statistical differences in the areas of development of educational plan, the implementation of the educational plan and in the areas as a whole, and no differences in the assessment of learning outcomes, cognitive skills due to the impact of a changing school district. There were significant statistical differences in the areas of developing the plan, the plan's implementation, and evaluation of learning outcomes, and in the areas as a whole due to the impact of a changing district, and no differences in cognitive skills.

Keywords: Training Needs, Intellectual Disability, And Intellectual Disability Teachers.

---

(١) بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم.

المقدمة

بدأت جميع الدول بإعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلمين بشكل خاص، وفقا للتغيرات السريعة والمستمرة التي حدثت في السنوات الأخيرة في جميع دول العالم، وذلك من خلال برامج تدريبية، تقوم بتزويد المعلمين من خلالها بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات المستجدة، والتكيف معها، وذلك دعما لمكانة هذه المهنة، وتمكينا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع.

تشير الدراسات التربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلمين، وأن ما يتحقق من نمو وتطوير لمعلومات المعلم ومهاراته ينعكس تطورا ونموا على تعليم الطلبة (نصر، ٢٠٠٤).

إن الإعداد الذي يتلقاه المعلمون قبل الخدمة ليس كافيا كي يقوموا بتعليم الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، وذلك من خلال واقع نتائج الدراسات السابقة كدراسة كل من وايت وماسون (White & Mason, 2006) التي أشارت أن (٦٠٪) من المعلمين عينة الدراسة يحتاجون إلى المساعدة. ودراسة كي (Kee,2011) حيث أشار المعلمون فيها بأن التدريس الجامعي غير كاف لهم للقيام بمهام التدريس وخاصة الإدارة الصفية وضبط السلوك. ودراسة سليمان (٢٠١١)، الصمادي والقريوتي (٢٠١٢)، ودراسة كل من ستوف، منتاقو، لاندمارك ووليامز (Stough; Montague; Landmark & Williams,2015). كما أن هناك معلمين لا يحملون مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، وبالتالي فإن ذلك يؤثر على المخرجات التعليمية. وافتقار المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول إلى الدراسات والأبحاث التي تهتم بتدريب وإعداد معلمي التربية الفكرية.

حصل الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مختلف المواد الدراسية، إلا أن الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية في مجال الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية بصورة خاصة كانت قليلة جداً، ولم يعثر الباحث على دراسات في هذا الموضوع سوى دراسة حافظ (٢٠١٣)، التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ودراسة يوسف (٢٠٠١)، التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي على عينة من معلمات التربية الفكرية، والإعاقة الحركية، والإعاقات المزدوجة "العقلية والحركية"، وكلتا الدراستين تختلفان عن الدراسة الحالية.

ونظراً لشح الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية واعتمادا على قيام الباحث بالإشراف على الطلاب المتدربين في برامج التربية الفكرية، وجد أن معلمي الطلاب ذوي

الاعاقة الفكرية يعانون العديد من المشكلات، ويواجهون بعض الصعوبات أثناء تدريسهم؛ نتيجة لافتقارهم إلى بعض البرامج التدريبية للتعامل مع هذه الفئة، الأمر الذي دعا الباحث إلى تناول هذه المشكلة التي تتمثل في ضرورة الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية، كما أن الباحث مهتم بهذه الفئة من المعلمين، ويرغب في مساعدتهم من خلال التعرف على احتياجاتهم، ومحاولة إيصالها إلى المهتمين والمسؤولين؛ وذلك بغية تقديم شيء من المساعدة لهم، وهذا دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف على تلك الاحتياجات التي تشكل عائقا أمام نموهم المهني من وجهة نظرهم، في ضوء بعض المتغيرات، مثل: جنس المعلم، المرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وخبرة المعلم (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر) والمنطقة التعليمية(بريدة، عنيزة، الرس)؛ لمعرفة تأثير تلك المتغيرات على احتياجات معلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم، كما حددتها القائمة المعدة لذلك.

فضلا عما سبق، فإن المتأمل في أدبيات التربية الخاصة ذات العلاقة بذوي الاعاقة الفكرية، يتوقف طويلا أمام النتائج التي تمخضت عنها الدراسات الأجنبية، فإلى أي مدى تنطبق تلك النتائج على معلمي ذوي الاعاقة الفكرية في البيئة العربية، وخاصة البيئة السعودية؟ وبذلك يمكن القول: بأن الدراسة الحالية تعد بمثابة محاولة علمية للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله في تدريس الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية لأكثر من سبع سنوات ومن خلال الزيارات الميدانية لبرامج الإعاقة الفكرية، وجود ثغرات في كفايات المعلمين ونقص واضح في الإلمام بالجانبين النظري والعملي عند المعلمين، وقصور في استراتيجيات التدريس الحديثة واستخدام الوسائل التكنولوجية، مما ينعكس سلبا على أداء طلبتهم؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحديد احتياجات معلمي التربية الفكرية، وتحديد المهارات والمعارف التي يحتاجونها ويلزمهم التدريب عليها.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية تعزى إلى جنس المعلم؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية تعزى إلى المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم (ابتدائي، متوسط، وثانوي)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية تعزى إلى المنطقة التعليمية (بريدة، عنيزة، والرس)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية تعزى إلى خبرة المعلم (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك التعرف على الاختلافات في الاحتياجات التدريبية بين المعلمين في ضوء متغير المنطقة التعليمية (بريدة، عنيزة، الرس)، والمرحلة الدراسية(ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وجنس المعلم، وخبرته(أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر)، ومن ثم محاولة الوصول إلى مقترحات وتوصيات تساعد القائمين على عملية تدريب المعلمين والإشراف عليهم في تلبية تلك الاحتياجات لمساعدتهم على القيام بواجباتهم على أكمل وجه، والتصدي للصعوبات التي تواجههم في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية أثناء الخدمة، ولرفع كفاءة بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف، ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية، وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

١. تكمن أهمية هذه الدراسة بوصفها من الدراسات الحديثة، وقد تكون الأولى في المملكة العربية السعودية التي تهتم بالتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية.

٢. تبصير المربين والقائمين على إعداد المعلمين بتلك الاحتياجات؛ لتطوير مهارات المعلم، مما يعكس التطور والنمو على تعليم الطلاب.

٣. إن الحاجة إلى إجراء هذا النوع من الدراسات في الدول العربية واضحة وأكيدة، فتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من شأنه أن يسهم في تطوير البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لاحتياجاتهم.

٤. تناولت الدراسة موضوعاً وميداناً يحتاجان إلى المزيد من الاهتمام والدراسة من قبل المسؤولين والباحثين والعاملين في التربية الخاصة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. محاولة إرشاد القائمين على إعداد المعلمين والمشرفين عليهم بأهم الاحتياجات التدريبية لهم، من خلال إبراز أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

٢. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم في ضوء بعض المتغيرات وترتيبها في ضوء حسب الأهمية بالنسبة للمعلمين.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة الفكرية

يعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5, 2013) الإعاقة الفكرية (الاضطراب النمائي الفكري)، بأنها اضطراب يبدأ ظهوره خلال فترة النمو، مشتملاً على حالات من العجز في الأداء الوظيفي الفكري والتكيفي، في المجال المفاهيمي والاجتماعي والعملي، ويشترط أن تتحقق المعايير الثلاثة التالية: العجز في الوظائف الفكرية، والقصور في السلوك التكيفي، والظهور خلال فترة النمو قبل سن ١٨ سنة (الجبرين وأبو زيد، ٢٠١٦).

وأما في هذه الدراسة فيعرفون إجرائيا بأنهم الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، والملتحقين ببرامج التربية الفكرية بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية بمنطقة القصيم، للعام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

الحاجات التدريبية

هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات الفرد، بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققا للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الجودة والإتقان (الرشيدي، ٢٠٠٧: ٨).

وتحدد الاحتياجات التدريبية إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بأبعاد الاستبانة المعدة من قبل الباحث والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية والمقسمة إلى أربع مجالات هي: مجال وضع الخطة التعليمية، وتنفيذ الخطة التعليمية، وتقويم نواتج التعلم، ومجال الكفايات المعرفية.

معلمو الإعاقة الفكرية

وهم المعلمون الذين يدرسون صفوف التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الحكومية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، للعام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:

الحدود المكانية: اقتصرت على صفوف التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في منطقة القصيم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

الحدود البشرية: اقتصار الدراسة على معلمي التربية الفكرية في المدارس الحكومية في منطقة القصيم.

الاطار النظري

سيؤدي نمو المعلمين مهنياً وعلمياً وثقافياً وتدريبهم إلى تطوير العملية التعليمية وتحسينها، ونتيجة لهذا كان من الضروري الاهتمام بنوع المعلم، والتركيز على تطوير برامج التأهيل والتدريب أثناء العمل، والعناية بها، والمحافظة على استمرارها (صابر،١٩٩٤). كما أنه يحسن من أداء الطلاب في الفصول، ويؤثر بدرجة أكبر من الذكاء والوضع الاقتصادي والاجتماعي للطلاب (Omoteso & Semudara, 2011; Stronge, Ward, & Grant, 2011).

ويعد تأهيل وتدريب المعلم على كل جديد في مجال تخصصه إسهاماً كبيراً في رفع أدائه. ومقدار العناية بنوعية تأهيل المعلم وتدريبه إنما يعكس الإحساس بالمسؤولية تجاه مستقبل الأجيال ومدى الحرص على توفير الخدمات التعليمية لهم.

وقد اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية تدريب المعلمين واعدادهم لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية. إذ إن اختلاف هذه الفئة في قدراتها وإمكاناتها يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة، تتناسب مع قدرات هؤلاء التلاميذ واستعداداتهم، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية متنوعة.

ويذكر كل من المريج؛ سوارز؛ بيلوج و بو (Almerich; Suarez; Belloch & Bo,2011) بأن التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين هو أمر ضروري؛ لتنفيذ برامج تدريبية تحقق الفائدة للمعلمين؛ من أجل استخدامها وتنفيذها أثناء ممارسة العملية التعليمية.

وقد شهد العقد الماضي تطويرا لبرامج تدريب المعلمين؛ بغرض تطوير المعلمين، وتطوير العملية التدريسية على حد سواء (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

ومن الضروري تنمية قدرات المعلمين؛ لتزويدهم بالمهارات الضرورية، والمعرفة، والتعامل مع المواقف الدراسية في أداء واجباتهم على نحو فعال في البيئة التعليمية المتغيرة باستمرار. وقد ثبت أن برامج تطوير

المعلمين والتدريب يمكن أن تحسن نوعية المدرسين؛ من أجل تحسين نوعية التعليم المدرسي (Oliver & Reschly, 2007) (Kosgei,2015).

فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتسارعة تجعل تطور مستوى الموارد البشرية ضروريا (Casanova; Santos & Silva,2014)، وتجعل الهدف النهائي من تدريب المعلمين يتمثل في جعل المعلم المتدرب يفكر بشكل مستمر، ويقظ في عملية التعليم، وقادر على مراقبة عملية التعليم، والادراك والتفكير، والنجاح وتحسين المستوى الشخصي (Casanova; Santos & Silva,2014).

فإعداد معلم التربية الخاصة إعدادا جيدا، والاهتمام بهذا الجانب لم يأت عبثا، فقد جاء ذلك حتى يمتلك المهارات التي تؤهله لكي يكون معلما قادرا على التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، فمهما توافرت الإمكانات من وسائل تعليمية، ومناهج، وغيرها من الأدوات المستخدمة في العملية التعليمية، فهذا لا يعنى شيئا دون معلم التربية الخاصة المعد إعدادا جيدا للتعامل مع ذوى الإعاقة الفكرية، واستخدام هذه الأدوات والوسائل وتوظيفها في تعليم هذه الفئة (قرشم، 2004).

وتؤكد تريسي(٢٠٠٤) بأن إعداد وتدريب معلم الفئات الخاصة قضية مهمة، فهي تمثل إحدى القضايا التي ينبغي أن تنال قدرا مهما؛ نظرا لما يواجهه هذا المعلم من تحديات وصعوبات تقودها طبيعة المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذلك كان لابد من أن تنطلق عملية الإعداد والتدريب من الاحتياجات الفعلية للمعلمين؛ حيث تعد الاحتياجات التدريبية لهم القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وبناء البرامج التدريبية المختلفة لمعرفة الاحتياجات التدريبية التي تساعد في وضع الأهداف المراد تحقيقها من التدريب في الحاضر والمستقبل، فالخطوة الأولى أو نقطة البدء بالنسبة لإدارة عملية التدريب وتصميم نظام تدريبي وتطويره، هي تحديد الاحتياجات الحالية للتدريب والتطوير بشكل دقيق، وتحديد متطلبات التدريب المستقبلية.

ويؤكد عدد من الباحثين أن المعرفة التربوية هي عنصر حاسم في فعالية المعلم (Oliver & Berry, Hoke, & Hirsch, 2004; Reschly, 2007)

مفهوم الاحتياجات التدريبية

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف الفرد ومعلوماته ومهاراته واتجاهاته، بهدف إعداده وتهيئته، وجعله محققا للأداء الذي يتطلبه عمله، بدرجة محددة من الجودة والإتقان. (هلال، ٢٠٠٣، ١١) السهلي (٢٠١٢، ٢١)

ويعرف المطيري (٢٠٠٩) تدريب المعلمين بأنه: مجموعة النشاطات والبرامج التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة الفعلية، بهدف إكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات جديدة، تساعدهم في أداء عملهم بكفاءة.

فيتفق الجميع على أن الاحتياجات التدريبية هي إكساب المتدربين معلومات ومهارات واتجاهات جديدة تساعدهم في أداء عملهم بكفاءة.

الأدوات التي تستخدم في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية

يشير كل من (الغامدي، ٢٠٠٥؛ الخطيب، ٢٠٠٦؛ الشمري، ٢٠٠٨؛ الخطيب ورداح، ١٩٩٧؛ شرف الدين، ١٩٩٥؛ الجبر، ١٩٩١) أن أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية هي:

١. **الاستبانات:** وتتضمن الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمة للمعلمين ويجب تدريب المعلمين عليها، ويقوم معبئ الاستبانة بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة للمعلمين، كما يمكن توجيهها للرؤساء المباشرين؛ للتعرف إلى آرائهم في أداء معلمي التربية الفكرية.

٢. **الاختبارات:** منها ما يكون شفويا أو تحريريا، ويلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولون عن التدريب؛ بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية.

٣. **الملاحظة:** ملاحظة أداء معلمي التربية الفكرية في أثناء ممارستهم لعملية التدريس، ومقارنة هذا الأداء مع الأداء الذي يرى الخبراء والمخططون أنه يحقق الأهداف أو الأداء المقبول لتحقيق الأهداف.

٤. **المقابلات:** يتم التعرف من خلالها على الموضوعات التي يراها معلمو الإعاقة الفكرية مناسبة لهم، كما يمكن أن تتم هذه المقابلات بين مسؤولي التدريب وبين القادة الإداريين والمشرفين ومدراء المدارس، للتعرف إلى ما يرونه احتياجا تدريبيا للفئات العاملة معهم.

٥. **تقارير المشرفين والمديرين:** تعكس صورة حقيقة لخبرات المعلمين، وسلوكهم، واتجاهاتهم، وذلك من خلال زيارة المشرفين والمديرين لمعلمي التربية الفكرية في الفصول الدراسية، والاطلاع على مستواهم وأعمالهم، ونقاط القوة والاحتياج، وبالتالي تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التدريب.

٦. **تحليل المشكلات:** من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج، ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، فيمكن حصر هذه المشكلات، وتسجيل أكثرها شيوعا، وترتيبها حسب الأولويات. وغالبا ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة، وعند إجراء عملية تحليل

المشكلات يجب أن يتم تتبع خطوات العمل التي نتجت فيه المشكلات مع الأفراد المعنيين، ودراسة آرائهم في أسبابها، وكيفية علاجها، مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها.

٧. **طريقة اللجان التربوية:** عن طريق تشكيل لجان تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة لمعلمي التربية الفكرية، وعلى ضوء هذه الدراسة يتم توضيح الاحتياجات التدريبية وتحديدها.

٨. **مراجعة متطلبات وظيفة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:** ويتم في هذه المراجعة تحديد متطلبات العمل وما ينبغي توافره فيمن يقوم به، والتركيز على نقاط الاحتياج للمعلمين.

٩. **الدراسات والأبحاث ذات العلاقة:** فمن خلال الدراسات يمكن الكشف بشكل علمي ودقيق أهم الاحتياجات الفعلية لهؤلاء المعلمين، لتحديدها والقيام بإعداد برنامج تدريبي مدروس؛ لتزويدهم بأهم الاحتياجات.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

يذكر كل من (ديب، ٢٠٠٦؛ البطاينة، ٢٠٠٤) أن تحديد الاحتياجات التدريبية له أهمية كبيرة قبل تخطيط برامج تدريب معلمي التربية الفكرية، وذلك للأسباب التالية:

١. أنها الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده لمعلمي التربية الفكرية من معلومات ومهارات وخبرات لإحداث التطوير ورفع كفاءة المعلمين مهنيا لتأدية أدوارهم.

٢. هي المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

٣. يقوم بتوجيه الإمكانات المتاحة للتدريب للاتجاه الصحيح.

٤. العمل الذي يسبق أي نشاط تدريبي، فتحديد الاحتياجات تأتي دائما قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

٥. التعرف على الاحتياجات مهم، فعدم التعرف يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت والمال المبذول في التدريب.

٦. تحديد الاحتياجات التدريبية يحدد المعلمين المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب (كما وكيفا)، والنتائج المتوقعة منهم.

٧. تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في التركيز على الأداء الجيد والمطلوب، والأهداف الأساسية من التدريب.

الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية فقد تم تقسيمها إلى: دراسات تناولت احتياجات المعلمين العاديين، ودراسات تناولت معلمي التربية الفكرية والتربية الخاصة.

أولا: الدراسات التي تناولت احتياجات المعلمين العاديين

قام أبو الروس (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأولى للمدارس الحكومية في محافظة نابلس، وأظهرت النتائج وجود (٥١) حاجة تدريبية مهمة لمعلم الصف من وجهة نظر المعلم نفسه، منها: أساليب التدريس الحديثة، وطرق التعامل مع الطلبة المتفوقين، والتقويم الذاتي لتحديد فاعلية التدريس، والتخطيط للأنشطة التعليمية، والتعامل مع الطلبة المتأخرين، واستغلال الموارد المتاحة ... وغير ذلك. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف لصالح المعلمين الأكثر خبرة الذين يحملون مؤهلات عليا. وأوصى الباحث ضرورة أن تبنى البرامج التدريبية على احتياجات المعلمين، وبخاصة في مجال تحديث معلومات المعلم وتطويرها للعمل على تحقيق درجة عالية من الفاعلية، وفي مجال التقويم الذاتي؛ لرفع مستوى الكفاءة والفعالية الذاتية لدى المعلمين.

وأجرى حجازي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات، واختلاف هذه الاحتياجات باختلاف جنس المعلم، ومؤهله، وخبرته التدريسية، والمرحلة التي يعلمها. وأظهرت النتائج وجود (٧٧) حاجة تدريبية أساسية لمعلمي العلوم تتوزع على مجالات التخطيط، والإدارة الصفية وأساليب التدريس، والجانب المعرفي، والقياس، والتقويم، وأكدت النتائج أن هذه الاحتياجات لا تختلف باختلاف الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التدريسية، أو المرحلة التي يدرسها المعلم، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية تتناسب مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين التي تم تحديدها خلال الدراسة.

أجرى كل من ماك فيرسون، ماكدونالد وسوبسي (MacPherson-Court, McDonald& Sobsey, 2003) دراسة على عينة مكونة من (٧٥٢) معلما ذوي خبرة تعليمية؛ للتعرف على أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجونها في عملية التدريس، وتوصلت الدراسة أن أهم ثلاث احتياجات تدريبية هي: إدارة الفصول الدراسية، والتخطيط التعليمي، وإدارة السلوك، وهي الكفايات الثلاث الأكثر أهمية في الاعداد الشامل للمعلم.

وأجرى هندي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في المرحلتين الإعدادية والثانوية، من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، وبلغت عينة الدراسة (١٦٩) فرداً، منهم (٥٣) موجهاً، و (١١٦) معلما ومعلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. أظهرت النتائج بأن ست احتياجات اتفق عليها المعلمون والمعلمات؛ ثلاث منها في مجال المعرفة بالتربية الإسلامية، وثلاث منها في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج. وأظهرت أن أهم الاحتياجات التدريبية بالنسبة للموجهين هي (٢٨) حاجة، (٧) احتياجات منها في مجال المعرفة في منهاج التربية الإسلامية، و(٢١) حاجة في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير الاحتياجات بين المعلمين والموجهين في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل لصالح الموجهين، ووجود فروق في تقدير المعلمين للاحتياجات تعزى لمتغير الجنس، وفي مجال المنهاج فقط لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة ومستوى الخبرة.

أجرت ديب (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، وتقديم التوصيات التي تساعد المسؤولين عن إدارات التدريب على تطوير برامج تدريب المعلمين وفق الاحتياجات التدريبية الفعلية لهؤلاء المعلمين. صممت الباحثة استبانة لجمع آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشأن احتياجاتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٨٩) معلما ومعلمة في دمشق، و(٩٢) معلما ومعلمة في ريف دمشق، وجميعهم من المشاركين في برنامج التقويم المستمر. تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، وحساب معامل ارتباط بيرسون. ومن خلال النتائج تم توضيح مفهوم تقنيات التعليم، والتعرف على اهم احتياجات المتدربين مثل توظيف شبكة المعلومات(الانترنت)، ونظام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، ومفهوم تقنيات الوسائل المتعددة، التدرب على تشغيل أجهزة العرض الضوئي، التدريب على أساسيات استخدام الحاسوب، وكيفية التعامل معه، التعرف على المواد التعليمية وطرق انتاجها.

كما أجرى نغوي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإدارة المعلوماتية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة أشار إليها المعلمون في جميع مجالات الأداة وهي مرتبة تنازلياً حسب وجهة نظرهم: أساليب التدريس، إدارة الصف، التفاعل الصفي، التقويم، الجانب المعرفي بالمادة التعليمية، التخطيط للتعليم. وأظهر المشرفون التربويون وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين بدرجة كبيرة في جميع مجالات الأداة وهي مرتبة تنازلياً حسب وجهة نظرهم :أساليب التدريس، التقويم، التخطيط للتعليم، إدارة الصف،

التفاعل الصفي الجانب المعرفي بالمادة العلمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر معلمي الإدارة المعلوماتية ومشرفيهم التربويين في تحديد الاحتياجات التدريبية.

وأجرى كل من شديفات وارشيد (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم، في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩). تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات، وعددهم (٣٢٧) معلما ومعلمة، تم تطوير استبانة للاحتياجات التدريبية؛ وذلك لجمع المعلومات، تكونت من (٣٠) فقرة. تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت). وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية، وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة، ثم مهارة الكتابة، ثم مهارة الاستماع، ثم التخطيط، ثم التقويم، ثم مهارة القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وأجرى بركات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا، تم اعداد استبانة لقياس هذه الاحتياجات التدريبية مكونة من (٣٢) بندا موزعة إلى أربعة مجالات) التربوية، والاجتماعية، والأساليب والأنشطة، واستخدام التقنيات التكنولوجية) وطبقت على عينة مكونة من (١٦٥) معلمًا ومعلمة، والمحدد بمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين. أظهرت الدراسة وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة على الترتيب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص.

وأجرى مصطفى (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريب مستند إلى التفكير التأملي في تنمية الفعالية الذاتية وتقدير الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم في مديرية لواء الرصيفة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للمراحل المختلفة في وزارة التربية والتعليم، للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠)، تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين. أعدّت الباحثة مقياساً لقياس

الفعالية الذاتية، ومقياساً لقياس تقدير الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم، كما أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى التفكير التأملي. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية الفعالية الذاتية يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا، وأظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية الفعالية الذاتية يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والخبرة التدريسية لصالح فئة الخبير (٦) سنوات فأكثر، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس، وأظهرت كذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية يعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والخبرة التدريسية لصالح فئة المعلم المبتدئ.

وأجرى الحديدي ودهمش (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، وكذلك الفروق في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيري الخبرة والسلطة المشرفة. اختيرت عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية بنسبة(٣٨٪) من مجتمع الدراسة، ووصل عدد أفرادها إلى (٣٠٠) معلمة يدرسن في محافظة عمان، يتوزعن على مديريات عمان (الأولى، والثانية، والرابعة، ومديرية التعليم الخاص)، منهن (١٥٠) معلمة من المديريات الثلاث، و(١٥٠) معلمة من مديرية التعليم الخاص. وقام الباحثان بإعداد استبانة بالاحتياجات التدريبية وتطويرها تكونت من (٤٧) فقرة صنفت تحت سبع مجالات هي: التخطيط للتعليم، والجانب المعرفي، والجانب المهاري الفني، والنمو المهني، وأساليب التدريس، وإدارة الموقف الصفي وحفظ النظام، وتقويم الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا على الأداة ككل جاءت متوسطة وعلى جميع المجالات، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة أقل من (٥) سنوات في مجال التخطيط والتعليم، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة.

ب– دراسات تناولت معلمي التربية الفكرية والتربية الخاصة

كما أجرت يوسف (٢٠٠١) دراسة تهدف إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي، على عينة من معلمات التربية الفكرية والإعاقة الحركية والإعاقات المزدوجة "العقلية والحركية"، في مدينة الرياض. أظهرت النتائج قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي في مراكز ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وحصول برنامج (المايكروسوفت وورد)، وبرنامج (البوربوينت) على أعلى درجة موافقة واستخدام من قبل المعلمات، أما عن الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدام برمجيات الحاسب

الآلي حسب وجهة نظر المعلمات فكانت: عدم توفر الدورات التدريبية، وعدم توفر أجهزة الحاسب الآلي في قاعة الدراسة، كما لا يوجد تشجيع من جهة العمل، عدم وجود المختص في مجال الحاسب وعدم توفر البرمجيات التعليمية، وعدم وجود الوقت الكافي لاستخدام الحاسب الآلي.

أجرى كل من وايت وماسون (White & Mason, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التوجيه لمعلمي التربية الخاصة. استخدم الباحثان استبانة للتعرف على فاعلية التوجيه. وقد أجريت على (١٤٧) معلما للتربية الخاصة من المعلمين الجدد و(١٧٢) من المعلمين المرشدين في سبع ولايات أمريكية خلال عامين وشملت المناطق الحضرية والضواحي والمواقع الريفية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وأشارت نتائج الدراسة أن (٦٠٪) من هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى المساعدة وطلبوا التدريب في مجال إدارة سلوك الطلاب داخل الفصول الدراسية.

كما أجرى كي (Kee,2011) دراسة على (١٦٩٠) معلما مبتدئا للتربية الخاصة، تم اخذ آرائهم بخصوص تدريس طلاب التربية الخاصة، قالوا بأن التدريس الجامعي غير كاف لهم للقيام بمهام التدريس وخاصة الإدارة الصفية وضبط السلوك.

وأجرى سليمان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفكرية، في ظل نظام الدمج، من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٧٩) معلما للإعاقة الفكرية من مدارس منطقة مكة المكرمة. وقام الباحث باستخدام استمارة تحديد الكفايات من إعداده، ومقياس كفايات معلم الإعاقة الفكرية من إعداده أيضا. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار(ت). وأشارت النتائج إلى أهمية الكفايات بالنسبة للمعلمين لصالح الخبرة الأعلى (من ٣ سنوات فأكثر)، ولصالح العاملين في المؤسسات الخاصة الأهلية، ولصالح معلمي التربية الفكرية.

كما أجرى الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة، في ضوء احتياجاتهم التدريبية، واستقصاء فاعليته في تنمية كفايتهم التعليمية، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع، في مدارس وصفوف الإعاقة السمعية، ضمن مدارس وزارة التربية والتعليم، للصفوف الثلاثة الأولى ورياض الأطفال ضمن منطقة إقليم الوسط، ويبلغ عددها (٧) مدارس، ضمت (٤٧) معلمة. استخدم الباحث: قائمة مسح لاحتياجات معلمات الطلبة الصم وضعاف السمع، وبطاقة ملاحظة أداء الحصة الصفية للمعلم، والبرنامج التدريبي. استخرج الباحث التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين المشترك الثنائي. وقد أشارت

النتائج إلى أن أكثر الاحتياجات التدريبية مرتبة تنازليا هي: المشكلات المصاحبة للإعاقة السمعية وطرق علاجها، ومهارات التدريس، والأقل حاجة لدى المعلمين هو: بناء علاقة الثقة بين المعلم والطالب، والتكنولوجيا والمعلومات.

وأجرى حافظ (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تبعا لاختلاف مؤهلاتهم، وخبراتهم، ودوراتهم التدريبية التي حصلوا عليها في هذا المجال، قام الباحث بإعداد استبانة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٢٥١) معلما، تم اختيار (١٥٠) معلما لتطبيق الدراسة عليهم، استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لضبط الاستبانة، واختبار (ت) لدراسة الفروق بين المجموعات، واختبار تحليل التباين الاحادين واختبار شيفيه. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية تعزى لاختلاف المؤهل لصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير، وهناك فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على دورات تدريبيه، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل.

دراسة هدفت إلى التعرف على خبرات معلمي التربية الخاصة، وشملت الدراسة (٦٢) معلما ليتدربوا على ادارة صف التربية الخاصة، وعلى الرغم من تلقي المعلمين تدريبا واسع النطاق قبل الخدمة فقد أشار أكثر من (٨٣٪) من العينة أن هناك مشكلات في ادارة الصف، والتدخلات السلوكية، وأفادت الغالبية منهم بأنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب في التعامل مع سلوك الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في إدارة الفصول الدراسية قد تستمر طوال حياتهم المهنية، حتى بعد التدريب المكثف قبل الخدمة.

وأجرى النعيم (٢٠١٦) دراسة هدفت الى التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، اشتملت الأداة على (٥٥) كفاية موزعة على ثمانية محاور أساسية، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية شملت (٦٦) معلمة تربية خاصة بمدينة الرياض، استخدمت هذه الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتوزيعات التكرارية، النسب المئوية، تحليل التباين المتعدد، واختبار(ت). وأوضحت النتائج أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة مرتفع في جميع الكفايات باستثناء كفايات العلاقات الانسانية حيث وجد مستوى الأداء فيها مرتفع جدا. وأشارت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات

الأداء الكلي للكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية للبنات. كما بينت النتائج وجود فروق في درجة بعض الكفايات تعزى لمتغير التخصص الدقيق لصالح معلمات التوحد والاضطرابات السلوكية.

تعليق على الدراسات السابقة

من حيث الهدف: هدفت بعض الدراسات إلى تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين العاديين مثل دراسة صالح (Saleh,1991)، التي أجريت على معلمي المدارس الثانوية، ودراسة حجازي (٢٠٠٢)، التي أجريت على معلمي الرياضيات، ودراسة أبو الروس (٢٠٠١) على معلم الصف في الصفوف الأولى، وهندي (٢٠٠٤) على معلمي التربية الإسلامية، ديب (٢٠٠٦) التي أجريت على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وبعضها هدف إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة كدراسة يوسف (٢٠٠١)، سليمان (٢٠١١)، الصمادي والقريوتي (٢٠١٢)، ودراسة حافظ (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية.

من حيث العينة: أجريت بعض الدراسات على المعلمين العاديين، مثل: دراسة صالح (Saleh,1991)، وحجازي (٢٠٠٢)، أبو الروس (٢٠٠١)، هندي (٢٠٠٤)، ودراسة ديب (٢٠٠٦)، وبعضها أجري على معلمي الصم وضعاف السمع مثل دراسة الصمادي والقريوتي (٢٠١٢)، وبعضها على معلمي التربية الخاصة كدراسة يوسف (٢٠٠١)، وبعضها على ذوي الاعاقة الفكرية مثل دراسة سليمان (٢٠١١)، وحافظ (٢٠١٣).

من حيث الأدوات والمقاييس: استخدمت بعض الدراسات الاستبانة، مثل: دراسة هندي (٢٠٠٤)، ديب (٢٠٠٦)، نغوي (٢٠٠٧)، شديفات وارشيد (٢٠٠٩)، بركات (٢٠١٠)، الحديدي ودهمش (٢٠١٢)، سليمان (٢٠١١)، ودراسة حافظ (٢٠١٣). بينما استخدم كل من مصطفى (٢٠١٠)، والصمادي والقريوتي (٢٠١٢) برنامجا تدريبيا.

من حيث النتائج: أظهرت الدراسات نتائج متباينة نتيجة اختلاف العينة التي أجريت عليها الدراسة، واختلاف المتغيرات، ومنها دراسة أبو الروس (٢٠٠١) التي أظهرت وجود (٥١) حاجة تدريبية مهمة لمعلم الصف من وجهة نظر المعلم نفسه، منها: أساليب التدريس الحديثة، طرق التعامل مع الطلبة المتفوقين، التقويم الذاتي لتحديد فاعلية التدريس.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تحاول التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية كدراسة حافظ (٢٠١٣)، سليمان (٢٠١١)، يوسف (٢٠٠١). كما أنها ستحاول ايجاد الفروق والاختلاف بين المعلمين باختلاف جنس المعلم، كدراسة حجازي (٢٠٠٢)، هندي (٢٠٠٤)، شديفات وارشيد (٢٠٠٩)، بركات (٢٠١٠)، والمرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها كدراسة حجازي (٢٠٠٢)، هندي (٢٠٠٤)، وخبرة المعلم، كدراسة الروس (٢٠٠١)، حجازي (٢٠٠٢)، هندي (٢٠٠٤)، شديفات وارشيد (٢٠٠٩)، بركات (٢٠١٠)، مصطفى (٢٠١٠)، الحديدي ودهمش (٢٠١٢)، سليمان (٢٠١١)، حافظ (٢٠١٣). كما أنها استخدمت الاستبانة للتعرف على الاحتياجات التدريبية وهي تشبه معظم الدراسات السابقة لأن هذه الأداة هي الأكثر مناسبة لجمع المعلومات والتعرف على الاحتياجات التدريبية بسرعة ودقة.

ويظهر من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها أنها أكدت أهمية وفاعلية الكفايات المتعلقة بالتخطيط والتقويم والمعلومات لمعلمي الطلاب العاديين والتربية الخاصة، وكذلك التأكيد على أهمية تدريبهم عليها قبل وأثناء الخدمة، كما أكدت على ضرورة توفر خصائص محددة يجب أن يمتلكها المعلم، حتى يمكن وصفه بالمعلم الفعال.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تحاول التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية، حيث إن معظم الدراسات السابقة بحثت في الاحتياجات التدريبية للمعلمين العاديين، وهناك دراسات بحثت في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، ولا يوجد دراسة بحثت في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية سوى دراسة حافظ (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ودراسة سليمان (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفكرية في ظل نظام الدمج، ودراسة يوسف (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي على عينة من معلمات التربية الفكرية والإعاقة الحركية والإعاقات المزدوجة "العقلية والحركية"، وجميعها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث الهدف، والعينة، والمتغيرات التي تم استخدامها في هذه الدراسة. لذلك تعتبر هذه الدراسة هي الدراسة الوحيدة التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية بحدود علم الباحث، وسيتم الاستفادة منها في عقد الدورات التدريبية التي سيستفيد منها المعلمون والتي سيحتاجون اليها، من خلال تزويد مديريات التربية والتعليم في المحافظات الثلاث التي أجريت

فيها الدراسة بنتائج ومقترحات وتوصيات الدراسة. وبذا تبدوا الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسات؛ لتسهم في توضيح أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلم التربية الفكرية، وهذا ما سعت الدراسة الحالية إليه.

فروض الدراسة

من خلال أسئلة الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

١. تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية حسب شيوعها، كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير الاحتياجات التدريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، تعزى لجنس المعلم.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، تعزى إلى المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، تعزى إلى المنطقة التعليمية (بريدة، عنيزة، الرس).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، تعزى إلى خبرة المعلم (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر).

منهج الدراسة

نظرا لأن الهدف الرئيس من الدراسة الحالية هو تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، فإن المنهج الوصفي (المسحي) هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها كيفياً وكمياً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية بمنطقة القصيم، في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) في مدارس الذكور والإناث.

عينة الدراسة

تم توزيع الاستبانة على جميع معلمي التربية الفكرية في منطقة القصيم، وتم الحصول على (١٠٩) استبانات، وقد تم استبعاد (٦) استبانات نتيجة عدم اكتمال استجابات المعلمين عليها، وبذلك أصبحت

العينة النهائية للدراسة (١٠٣) معلما ومعلمة من معلمي التربية الفكرية، وقد اتسمت عينة الدراسة–وفقا لمتغيرات النوع (معلم، معلمة)، والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية، والخبرة–بالخصائص التي يوضحها الجدول التالي.

جدول (١): خصائص عينة الدراسة وفقا للمتغيرات المختلفة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	معلم	٥٢	٪٥٠,٥
	معلمة	٥١	٪٤٩,٥
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٦٠	٪٥٨,٣
	متوسط	٢١	٪٢٠,٤
	ثانوي	٢٢	٪٢١,٤
المنطقة التعليمية	بريده	٣٠	٪٢٩,١
	عنيزة	٢١	٪٢٠,٤
	الرس	٥٢	٪٥٠,٥
الخبرة	أقل من خمس سنوات	٤٣	٪٤١,٧
	خمس سنوات فأكثر	٦٠	٪٥٨,٣
المجموع		١٠٣	٪١٠٠

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء أداة الدراسة بمراجعة الأدب النظري، وإجراء دراسة استطلاعية على المعلمين للإفادة منهم في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية، وفي ضوء المصادر السابقة تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٣) فقرة موزعة على أربعة محاور هي:

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في مجال وضع الخطة التعليمية، وتكون من (١٣) فقرة.

والتخطيط التعليمي يتمثل بمعرفة المعلم بالخطط السنوية واليومية والأهداف التربوية العامة والخاصة بالمبحث الدراسي التي يقوم بتدريسه، وامتلاك مهارات تربوية في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية (الجوابرة، ٢٠١٦).

التخطيط للتدريس: تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة واجراءات، واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة (الهويدي، ٢٠٠٥، ٣٧)

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الخطة التعليمية، وتكون من (١٤) فقرة.

تنفيذ الخطة أو الكفاية التعليمية: هي قدرة المعلم ومدى تمكنه من أداء عمل محدد يرتبط بمهامه التدريسية وبما لديه من معارف ومهارات، بنجاح وفاعلية(يوسف،٢٠١٥).

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم نواتج التعلم، وتكون من (٧) فقرات.

كفايات التقويم: قدرة المعلم على تقييم أداء المتعلمين، وعملية التعلم، وتقييم مدى فاعلية البرامج التعليمية والتدريبية(مدين،٩٠،٢٠١٥).

الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم: مقدار الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الممارس بالفعل في الواقع أو هي مقدار الاختلاف بين الأداء المتوقع(المطلوب) وبين الأداء الموجود(حسين،٢٠١١).

المحور الرابع: الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات المعرفية، وتكون من (٩) فقرات.

الكفايات المعرفية: فهم المادة العلمية والتمكن الأكاديمي من محتواها أفقيا ورأسيا مع ربطها بالواقع (عبد اللطيف، ٢٠١٤، ٧).

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، وطرق التدريس في جامعة القصيم/كلية العلوم والآداب بمحافظة الرس وعددهم (١٠) محكمين، لمعرفة آرائهم حول أهمية العبارات، وانتماء كل عبارة للمحور الذي تندرج تحته ومدى مناسبة صياغة العبارات. وقد أبدى المحكمون عددا من الملاحظات والتعليقات، كان أبرزها حذف بعض العبارات المكررة، ودمج بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات لغويا، وقد تم إعادة صياغة الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، وبهذه الطريقة تم التأكد من صدق الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وجدول (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية

البعد	الاتساق الداخلي
وضع الخطة التعليمية	٠,٩٣٨
تنفيذ الخطة التعليمية	٠,٩٠٤
تقويم نواتج التعلم	٠,٨٧٨
الكفايات المعرفية	٠,٩١٢
الاحتياجات ككل	٠,٩٦٢

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية

- الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاستبيان.

- التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- تحليل التباين.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تم استعراض نتائج الدراسة في ضوء أهدافها التي يسعى إليها في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة القصيم، وتناول هذه المعوقات تبعاً لعدد من المتغيرات، وذلك وفقا للفروض التالية:

عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض على: "تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية حسب شيوعها كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير الاحتياجات التدريبية".

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية بمدارس منطقة القصيم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية بمدارس منطقة القصيم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	مجال وضع الخطة التعليمية	٣,٤	٠,٥٨٢	مرتفع
٢	٢	مجال تنفيذ الخطة التعليمية	٣,٣٥	٠,٥٤٥	مرتفع
٣	٤	مجال الكفايات المعرفية	٣,٣١٥	٠,٦٠٣	مرتفع
٤	٣	مجال تقويم نواتج التعلم	٣,٢	٠,٦٢٤	مرتفع
الاحتياجات ككل			٣,٣٣	٠,٤٩٦	مرتفع

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية المحسوبة تراوحت ما بين (٣,٢-٣,٤)، حيث جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال وضع الخطة التعليمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤) وبمستوى مرتفع، تلاها الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الخطة التعليمية وبمتوسط (٣,٣٥) ثم الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات المعرفية، وبمتوسط (٣,٣١٥)، بينما جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم نواتج التعلم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢) وبمستوى مرتفع وبلغ المتوسط الحسابي للاحتياجات ككل (٣,٣٣)، وهي بمستوى مرتفع.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية ككل كانت بمستوى مرتفع وأيضا كانت على مجالات (الاحتياجات التدريبية في مجال وضع الخطة التعليمية، الاحتياجات التدريبية في

مجال تنفيذ الخطة التعليمية، الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات المعرفية، الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم نواتج التعلم) بمستوى مرتفع.

ولا يوجد دراسة من الدراسات السابقة أثبتت عدم وجود احتياجات تدريبية للمعلمين على اختلاف تخصصاتهم، حيث إن جميع الدراسات أشارت إلى احتياجات المعلمين للبرامج التدريبية المختلفة، لكن اختلفت احتياجاتهم باختلاف تخصصاتهم وباختلاف الموضوعات التي بحثتها هذه الدراسات، فتتفق هذه النتيجة مع جميع الدراسات التي أشارت من خلال الاستجابة عليها بالحاجة إلى البرامج التدريبية للمعلمين، ومنها دراسة نغوي (٢٠٠٧)، ودراسة كل من الصمادي والقريوتي (٢٠١٢)، التي أشارت إلى وجود احتياجات تدريبية للمعلمين وبمستوى مرتفع.

وقد احتل البعد المتعلق بالاحتياجات التدريبية في مجال وضع الخطة التعليمية المرتبة الأولى، ولعل ذلك يعود إلى أهمية هذا البعد وأهمية وضع الخطة التربوية الفردية في مجال تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كونها من المهارات التي يركز عليها المشرفون التربويون ومدراء المدارس في برامج التربية الخاصة، بوصفها بديلا لمناهج الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية، حيث أن هذه الفئة ليس لها منهاج محدد للتدريس، بل أن المدرس يقوم بإعداد الخطة التربوية الفردية ليقوم بتقديم الخدمات المختلفة للطالب وتدريبه على المهارات الضرورية التي يحتاجها، والتي تشكل نقاط احتياج له. وإذا ما نجح المعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية يكون قد قطع شوطا كبيرا وسهلا في تدريس الطالب. كما أن المعلمين لم يتلقوا تدريبا كافيا على هذه المهارة مع أهميتها أثناء إعدادهم قبل الخدمة، ولأنها مهارة تتطلب التدريب العملي، وقد يكون المعلمون ركزوا في هذا الجانب على المعلومات النظرية المتعلقة بمحتوياتها والتعرف عليها دون إعطاء الوقت الكافي لإتقان مثل هذه المهارة؛ لذلك يشعر المعلمون بالحاجة إلى التدريب على مثل هذه المهارة.

أما المرتبة الثانية فكانت الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الخطة التعليمية؛ وذلك لأنها من الكفايات المهارية، وهي مهمة لمعلم التربية الفكرية، ولم يتم تدريبه عليها أثناء الإعداد في الكلية أيضا بل كان التركيز على الكفايات المتعلقة بالمعرفة، لذلك نال الطالب درجة عالية من المعلومات التي تتعلق بجانب المعرفة والمعلومات أثناء إعداده بكلية التربية عموما أو في مجال التربية الخاصة خصوصا.

واحتل البعد المتعلق بالاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات المعرفية ثالثا، لأن المعلم نال درجة عالية من المعلومات التي تتعلق بجانب المعرفة والمعلومات أثناء إعداده بكلية التربية عموما، أو في مجال التربية الخاصة خصوصا، أما الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم نواتج التعلم فقد جاءت رابعا، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين بأن مهارتي إعداد الخطة التربوية وتنفيذها تأتي أولا، وهي مهارات أكثر أهمية من وجهة نظرهم. لكن جميع الاحتياجات كانت على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لمعلمي التربية الفكرية.

كما كانت الاحتياجات ككل بدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التعامل مع هذه الفئة من الطلاب ليس بالأمر السهل؛ وأن معلم التربية الفكرية أصبح عمله يشمل أكثر من جانب مع المعاق فكريا فهو مسؤول عن تشخيص الطالب، ومعالجة اضطرابات النطق والكلام، وتعديل السلوك، وتعليمه المهارات الأكاديمية، وبناء الخطة التربوية الفردية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وبناء الخطة التعليمية وتطبيقها وتقييم فعاليتها، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتوجيه وإرشاد أسر ذوي الاعاقة، كل هذا يجعل معلم التربية الفكرية يعطي أهمية كبيرة للاحتياجات التدريبية والتي تساعده على إتقان مهارة العمل مع هذه الفئة.

وقد احتلت العبارات التالية أعلى متوسط حسابي وقد جاءت بالترتيب كما يلي: (معرفة درجة الذكاء للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، تحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، دعم وتطوير دافعية الطلاب للتعلم، تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب، السلوك السوي والشاذ وكيفية تعديل السلوك غير الطبيعي).

وأقل هذه العبارات هي: كيفية تحليل وتفسير نتائج الاختبارات بأقل متوسط حسابي، وبلغ (٣,٠٢)، وعبارة اشتقاق أهداف قصيرة المدى من الأهداف العامة، بمتوسط (٣,٠٥)، وعبارة جمع وتسجيل البيانات وفق نظام محدد ودقيق بمتوسط (٣,١٠).

ويظهر من خلال نتائج تحليل الفقرات بأن معلمي ومعلمات التربية الفكرية في منطقة القصيم أظهروا مستوى عاليا في استجاباتهم على فقرات المقياس بأبعاده المختلفة، ويظهر ذلك بوضوح من خلال المتوسطات الحسابية للفقرات، وهذا يظهر حاجة معلمي ومعلمات التربية الفكرية بشكل عام إلى تطوير مهاراتهم المهنية خاصة فيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي، كما هو في الجدول السابق.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حجازي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية هي: مجالات التخطيط، الإدارة الصفية، أساليب التدريس، الجانب المعرفي القياس، والتقويم. ودراسة هندي (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية هي: مجال المعرفة في منهاج التربية الإسلامية، وفي مجال مهارات تدريس هذا المنهاج. ودراسة نغوي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية مرتبة تنازلياً حسب وجهة نظرهم :أساليب التدريس، إدارة الصف، التفاعل الصفي، التقويم، الجانب المعرفي بالمادة التعليمية، التخطيط للتعليم. ودراسة الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن أكثر الاحتياجات التدريبية مرتبة تنازليا هي: المشكلات المصاحبة للإعاقة السمعية وطرق علاجها، ومهارات التدريس، والأقل حاجة لدى المعلمين هو: بناء علاقة الثقة بين المعلم والطالب، والتكنولوجيا والمعلومات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اختلاف تخصص المعلمين التي أجريت عليهم الدراسات السابقة هو السبب، حيث نلاحظ احتياجات المعلمين في مدارس التعليم العام تختلف عن احتياجاتهم في مدارس التربية الخاصة، حيث إن المعلمين العاديين ركزوا على الاحتياجات المرتبطة بالمعلومات والمعرفة ووسائل التكنولوجيا، بينما معلمي الفئات الخاصة ركزوا على تقييم الطلاب، والتعرف على نقاط القوة والضعف، حيث إن هذه المهارات مهمة لمعلم التربية الخاصة بشكل كبير لبناء الخطة التربوية الفردية والتعامل مع الحالات الخاصة، وهي ما تتفق به هذه الدراسة مع الدراسات التي أجريت على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

مما يعني أن معلمي التربية الفكرية المطبق عليهم الدراسة يرون أن كل الاحتياجات التدريبية التي اشتملها المقياس على درجة عالية من الأهمية.

ويفسر الباحث ذلك بأن معلم التربية الفكرية أصبح عمله يشمل أكثر من جانب مع المعاق فكريا فهو مسؤول عن التشخيص، ومعالجة اضطرابات النطق والكلام، وتعديل السلوك، وتعليم المهارات الأكاديمية، وبناء الخطة التربوية الفردية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وبناء الخطة التعليمية، وتطبيقها، وتقييم فعاليتها، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتوجيه أسر ذوي الاعاقة وإرشادها، كل هذا يجعله يعطي أهمية كبيرة للاحتياجات التدريبية والتي تساعده على إتقان مهارة العمل مع هذه الفئة.

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى جنس المعلم".

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

المتغير			مجال وضع الخطة التعليمية	مجال تنفيذ الخطة التعليمية	مجال تقويم نواتج التعلم	مجال الكفايات المعرفية	الاحتياجات ككل
النوع	معلم	س	٣,٤٢	٣,٤١	٣,١٤	٣,٤٢	٣,٣٧
		ع	٠,٤٩٥	٠,٥٦٨	٠,٦٥	٠,٥٩	٠,٤٨٦
	معلمة	س	٣,٣٧	٣,٢٨	٣,٢٧	٣,٢١	٣,٢٩
		ع	٠,٦٦٤	٠,٥١٨	٠,٥٩٦	٠,٦٠٥	٠,٥٠٨

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين على المجالات جدول (٦).

جدول (٦): تحليل التباين لأثر متغير الجنس على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
وضع الخطة التعليمية	بين المجموعات	٠,٥١	١	٠,٥١	٠,١٥	٠,٧٠
	داخل المجموعات	٣٤,٥٥٣	١٠١	٠,٣٤٢		
	المجموع	٣٤,٦٠	١٠٢			
تنفيذ الخطة التعليمية	بين المجموعات	٠,٤٣٩	١	٠,٤٣٩	١,٤٨٦	٠,٢٢٦
	داخل المجموعات	٢٩,٨٤٤	١٠١	٠,٢٩٥		
	المجموع	٣٠,٢٨٣	١٠٢			
تقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	٠,٤٢٧	١	٠,٤٢٧	١,٠٩٧	٠,٢٩٧
	داخل المجموعات	٣٩,٣١٢	١٠١	٠,٣٨٩		
	المجموع	٣٩,٧٣٩	١٠٢			
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	١,٠٨٦	١	١,٠٨٦	٣,٠٤٣	٠,٠٨٤
	داخل المجموعات	٣٦,٠٢٨	١٠١	٠,٣٥٧		
	المجموع	٣٧,١١٤	١٠٢			
الاحتياجات ككل	بين المجموعات	٠,١٥٧	١	٠,١٥٧	٠,٦٣٤	٠,٤٢٨
	داخل المجموعات	٢٤,٩٨٠	١٠١	٠,٢٤٧		
	المجموع	٢٥,١٣٦	١٠٢			

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في مجالات الاحتياجات التدريبية التي تتعلق بوضع الخطة التعليمية، تنفيذ الخطة التعليمية، تقويم نواتج التعلم، ومجال الكفايات المعرفية، لكل مجال على حده وفي المجالات ككل. وقد كانت هذه الاحتياجات التدريبية بدرجة مرتفعة وعلى كافة المجالات.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من هندي (٢٠٠٤)، وشديفات وارشيد (٢٠٠٩)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحديد المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الجنس.

بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حجازي (٢٠٠٢)، وبركات (٢٠١٠)، التي أكدت عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية بين الذكور والاناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن ضغوط العمل لدى كل من المعلمين والمعلمات واحدة، وأن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لا يختلفون في خصائصهم، سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، كما لا تختلف مهمات المعلم من جهة أخرى، ولا يزيد مستوى ضغوط العمل أو يقل كون المعلم ذكراً أو أنثى؛ وذلك ما ينسجم مع نظريات علم النفس، وبخاصة النظريات التي تحدثت عن تطور الشخصية، مما يدل على أن احتياجاتهم التدريبية واحدة عند المعلمين والمعلمات.

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم (ابتدائي، متوسط، ثانوي)".

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة الدراسية

المتغيرات			مجال وضع الخطة التعليمية	مجال تنفيذ الخطة التعليمية	مجال تقويم نواتج التعلم	مجال الكفايات المعرفية	الاحتياجات ككل
المرحلة الدراسية	ابتدائي	س	٣,٤٥	٣,٣٧	٣,٢٨	٣,٣٣	٣,٣٧
		ع	٠,٦٣٧	٠,٥٤٦	٠,٦٥٤	٠,٥٩٨	٠,٥٢٢
	متوسط	س	٣,٣٢	٣,٣٣	٣,٠٩	٣,٤٣	٣,٣١
		ع	٠,٤٢٤	٠,٤٩٨	٠,٥٥٨	٠,٥٨٣	٠,٣٧
	ثانوي	س	٣,٣١	٣,٣١	٣,١١	٣,١٦	٣,٢٥
		ع	٠,٥٦٢	٠,٦٠٥	٠,٥٩٨	٠,٦٣٣	٠,٥٣٨

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة الدراسية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين على المجالات جدول (٨).

جدول (٨): تحليل التباين لأثر متغير المرحلة الدراسية على مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
وضع الخطة التعليمية	بين المجموعات	٠,٤٥٤	٢	٠,٢٢٧	٠,٦٦٥	٠,٥١٦
	داخل المجموعات	٣٤,١٥٠	١٠٠	٠,٣٤١		
	المجموع	٣٤,٦٠٤	١٠٢			
تنفيذ الخطة التعليمية	بين المجموعات	٠,٠٦٨	٢	٠,٠٣٤	٠,١١٢	٠,٨٩٤
	داخل المجموعات	٣٠,٢١٦	١٠٠	٠,٣٠٢		
	المجموع	٣٠,٢٨٣	١٠٢			
تقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	٠,٨٠٧	٢	٠,٤٠٣	١,٠٣٦	٠,٣٥٩
	داخل المجموعات	٣٨,٩٣٢	١٠٠	٠,٣٨٩		
	المجموع	٣٩,٧٣٩	١٠٢			
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	٠,٨٠٥	٢	٠,٤٠٢	١,١٠٨	٠,٣٣٤
	داخل المجموعات	٣٦,٣٠٩	١٠٠	٠,٣٦٣		
	المجموع	٣٧,١١٤	١٠٢			
الاحتياجات ككل	بين المجموعات	٠,٢٦٣	٢	٠,١٣١	٠,٥٢٨	٠,٥٩١
	داخل المجموعات	٢٤,٨٧٣	١٠٠	٠,٢٤٩		
	المجموع	٢٥,١٣٦	١٠٢			

يتبين من الجدول رقم (٨) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المرحلة الدراسية في مجالات الاحتياجات التدريبية التي تتعلق بوضع الخطة التعليمية، تنفيذ الخطة التعليمية، تقويم نواتج التعلم ومجال الكفايات المعرفية، لكل مجال على حده، وفي المجالات ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حجازي (٢٠٠٢)، ودراسة هندي (٢٠٠٤)، التي أكدت عدم وجود فروق تعزى لأثر متغير المؤهل الأكاديمي. ولا توجد دراسات أخرى من الدراسات السابقة التي أشرنا إليها، سوى هاتين الدراستين بحثتا في الاحتياجات التدريبية للمعلمين حسب متغير المرحلة الدراسية. وكانتا تتفقان في نتائجهما مع نتائج الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فروق في الدرجة الكلية في الاحتياجات التدريبية للمعلمين بين المراحل التعليمية في ضوء أن المدرسة مؤسسة تعليمية، يجمعها كثير من التشابه في مراحلها، وكذلك فئة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية متشابهون في الخصائص والسلوك والمشكلات، والاحتياجات باختلاف المراحل الدراسية. كما أن الإجراءات والأدوات والاخصائيين متشابهون في جميع المراحل بما يحملون من مؤهلات، وما يأخذون من دورات تدريبية، ومعلم التربية الفكرية بحاجة إلى نفس الكفايات، سواء أكان في المرحلة الابتدائية أم المتوسطة أم الثانوية.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المنطقة التعليمية (بريدة، عنيزة، الرس) ".

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير المنطقة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير المنطقة التعليمية

			مجال وضع الخطة التعليمية	مجال تنفيذ الخطة التعليمية	مجال تقويم نواتج التعلم	مجال الكفايات المعرفية	الاحتياجات ككل
المنطقة التعليمية	بريدة	س	٣,٥٤	٣,٥٠	٣,٣	٣,٣٩	٣,٤٦
		ع	٠,٤٨٩	٠,٥٣	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٥٠٣
	عنيزة	س	٣,٠١	٣,١١	٣,٠٤	٣,٢٨	٣,١
		ع	٠,٧٣٨	٠,٦٤٢	٠,٦٢	٠,٥٢٩	٠,٥٢١
	الرس	س	٣,٤٦	٣,٣٥	٣,٢١	٣,٢٨	٣,٣٥
		ع	٠,٥٠	٠,٤٨٥	٠,٥٥٧	٠,٥٩	٠,٤٥٩

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم، حسب متغير المنطقة التعليمية التي يدرس فيها المعلم.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات جدول (١٠).

جدول (١٠): تحليل التباين المتعدد لأثر متغير المنطقة التعليمية على مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
وضع الخطة التعليمية	بين المجموعات	٤,٠١٠	٢	٢,٠٠٥	٦,٥٥٤	٠,٠٠٢*
	داخل المجموعات	٣٠,٥٩٤	١٠٠	٠,٣٠٦		
	المجموع	٣٤,٦٠٤	١٠٢			
تنفيذ الخطة التعليمية	بين المجموعات	١,٩٥١	٢	٠,٩٧٦	٣,٤٤٤	٠,٠٣٦*
	داخل المجموعات	٢٨,٣٣٢	١٠٠	٠,٢٨٣		
	المجموع	٣٠,٢٨٣	١٠٢			
تقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	٠,٨٤١	٢	٠,٤٢١	١,٠٨١	٠,٣٤٣
	داخل المجموعات	٣٨,٨٩٨	١٠٠	٠,٣٨٩		

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المجموع	٣٩,٧٣٩	١٠٢			
مجال الكفايات المعرفية	بين المجموعات	٠,٢٥٥	٢	٠,١٢٨	٠,٣٤٦	٠,٧٠٨
	داخل المجموعات	٣٦,٨٥٨	١٠٠	٠,٣٦٩		
	المجموع	٣٧,١١٤	١٠٢			
الاحتياجات ككل	بين المجموعات	١,٦٠١	٢	٠,٨	٣,٤٠١	*٠,٠٣٧
	داخل المجموعات	٢٣,٥٣٥	١٠٠	٠,٢٣٥		
	المجموع	٢٥,١٣٦	١٠٢			

يتبين من الجدول (١٠) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير المنطقة التعليمية في المجالات التي تتعلق بوضع الخطة التعليمية، وتنفيذ الخطة التعليمية وفي المجالات ككل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المجالات التي تتعلق بتقويم نواتج التعلم ومجال الكفايات المعرفية تعزى للمنطقة التعليمية.

ولا توجد دراسة بحثت في هذا المتغير، وهو وجود فروق تبعا لمتغير المنطقة التعليمية، لكن بالنظر إلى الدراسات المختلفة والتي أجريت في مناطق مختلفة، نلاحظ وجود احتياجات تدريبية لجميع المناطق التي أجريت فيها الدراسات، لكن هذه الاحتياجات اختلفت في طبيعتها، وترتيبها وأولوياتها تبعا للمؤهل والخبرة والتخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أنه قد تكون بعض المناطق أكثر نشاطا في تنفيذ الدورات التدريبية التي يحتاجها المعلمون؛ لذلك عبر بعض المعلمون عن عدم حاجتهم للدورات التدريبية في مجال وضع الخطة وتنفيذ الخطة، ونشأت هذه الفروق بينهم.

جدول (١١): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المنطقة التعليمية على المجالات ككل

	متوسط الفرق	Sig.
الرس مع بريدة	-٤,٦٩٥	٠,٦١٩
الرس مع عنيزة	١٠,٦١٠	٠,١٥
عنيزة مع بريدة	-١٥,٣٠٥	* ٠,٠٤٠

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين منطقتي عنيزة وبريدة، وجاءت الفروق لصالح منطق بريدة.

جدول (١٢): المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المنطقة التعليمية على مجال وضع الخطة التعليمية

	متوسط الفرق	Sig.
الرس مع بريدة	-١,٠٢٨	٠,٨٢٤
الرس مع عنيزة	٥,٨٩٦	٠,٠٠٨ *
عنيزة مع بريدة	-٦,٩٢٤	٠,٠٠٤ *

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين منطقتي الرس وعنيزة، وجاءت الفروق لصالح منطق الرس. ويتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين منطقتي عنيزة وبريدة، وجاءت الفروق لصالح منطق بريدة.

جدول (١٣): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المنطقة التعليمية على مجال تنفيذ الخطة التعليمية

	متوسط الفرق	Sig.
الرس مع بريدة	-٢,٠٩١	٠,٤٧٥
الرس مع عنيزة	٣,٤٦٦	٠,٢٠٣
عنيزة مع بريدة	-٥,٥٥٧	٠,٠٣٦ *

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين منطقتي عنيزة وبريدة، وجاءت الفروق لصالح منطق بريدة.

عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى خبرة المعلم (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر)".

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير خبرة المعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير خبرة المعلم

			مجال وضع الخطة التعليمية	مجال تنفيذ الخطة التعليمية	مجال تقويم نواتج التعلم	مجال الكفايات المعرفية	الاحتياجات ككل
خبرة المعلم	أقل من خمس سنوات	س	٣,٥٩	٣,٤٨	٣,٥٢	٣,٣٤	٣,٤٩
		ع	٠,٤١٤	٠,٤١٧	٠,٣١٣	٠,٥٨٧	٠,٣٧٦
	خمس سنوات فأكثر	س	٣,٢٦	٣,٢٥	٢,٩٧	٣,٣	٣,٢٢
		ع	٠,٦٤٥	٠,٦٠٥	٠,٦٨٩	٠,٦٢	٠,٥٤

يبين الجدول (١٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم حسب متغير خبرة المعلم. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات جدول (١٥).

جدول (١٥): تحليل التباين المتعدد لأثر متغير خبرة المعلم على مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
وضع الخطة التعليمية	بين المجموعات	٢,٨١٥	١	٢,٨١٥	٨,٩٤٢	٠,٠٠٤*
	داخل المجموعات	٣١,٧٨٩	١٠١	٠,٣١٥		
	المجموع	٣٤,٦٠٤	١٠٢			
تنفيذ الخطة التعليمية	بين المجموعات	١,٣٩٢	١	١,٣٩٢	٤,٨٦٨	٠,٠٣*
	داخل المجموعات	٢٨,٨٩١	١٠١	٠,٢٨٦		
	المجموع	٣٠,٢٨٣	١٠٢			
تقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	٧,٦٠٨	١	٧,٦٠٨	٢٣,٩١٤	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٣٢,١٣١	١٠١	٠,٣١٨		
	المجموع	٣٩,٧٣٩	١٠٢			
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	٠,٠٣٢	١	٠,٠٣٢	٠,٠٨٨	٠,٧٦٧
	داخل المجموعات	٣٧,٠٨١	١٠١	٠,٣٦٧		
	المجموع	٣٧,١١٤	١٠٢			
الاحتياجات ككل	بين المجموعات	١,٨٩٩	١	١,٨٩٩	٨,٢٥٤	٠,٠٠٥*
	داخل المجموعات	٢٣,٢٣٧	١٠١	٠,٢٣		
	المجموع	٢٥,١٣٦	١٠٢			

يتبين من الجدول (١٥) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لأثر متغير خبرة المعلم في المجالات التي تتعلق بوضع الخطة التعليمية، تنفيذ الخطة التعليمية، وتقويم نواتج التعلم، وفي المجالات ككل، وقد كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لأثر متغير خبرة المعلم على مجال الكفايات المعرفية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شديفات وارشيد (٢٠٠٩)، ودراسة بركات (٢٠١٠)، التي أشارت لعدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية حسب متغير الخبرة. كما تختلف مع دراسة سليمان (٢٠١١)، التي أشارت إلى أهمية الكفايات بالنسبة للمعلمين لصالح الخبرة الأعلى (من ٣ سنوات فأكثر).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الروس (٢٠٠١)، حجازي (٢٠٠٢)، هندي (٢٠٠٤)، الحديدي ودهمش (٢٠١٢)، ودراسة حافظ (٢٠١٣)، التي أكدت وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية، من أجل مساعدتهم على الإتقان في هذا العمل، وللوصول إلى الدرجة المطلوبة من الأداء من تعديل السلوك واكسابهم المهارات الاجتماعية، والقدرة على التواصل الصحيح، وإتقان المهارات الأكاديمية إلى غير ذلك. وكلما زادت سنوات الخبرة للمعلم في تدريس هذه الفئة وأدرك الواجبات المكلف بها زادت أهمية إدراكه لهذه الاحتياجات، وخاصة أنه يطبق بعضها ويكتسبها من خبرته في التعامل مع هذه الفئة. أما الاحتياجات المتعلقة بالجانب المعرفي والتي جاءت غير دالة، وأن المعلمين الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات يتساوون تقريبا في احتياجاتهم التدريبية مع المعلمين الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات، فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الجدد هم حديثو التخرج، فيملكون بعض المهارات المعرفية أثناء دراسة بعض المساقات في قسم التربية الخاصة، بينما ذوي الخبرة الأكبر حصلوا على بعض المعلومات أثناء وجودهم في ميدان التدريس من خلال القراءة، والدورات التدريبية، والنشاطات التي يقومون بها، والأدلة المتوفرة والمهارات التي يطبقونها، ومن خلال احتكاكهم بالطلاب والأسر. ويدرك المعلمون من خلال احتكاكهم بالعمل المهني أن هناك احتياجات معرفية لها أهمية كبرى، ومعلوماتهم بقيت غير كافية لكلى الفئتين، وهم بحاجة للحصول على معلومات حديثة ومهمة من أخصائيين في هذا المجال.

إن العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يختلف عن العمل مع الطلاب العاديين، وحتى مع بقية فئات التربية الخاصة، نظرا لتعدد المشكلات التي يعاني منها ذوو الإعاقة الفكرية، والعبء الواقع على المعلم فضلا عن الفروق الفردية بين ذوي الاعاقة الفكرية داخل الفصل الواحد، ولذا فإنه مهما تعلم المعلم قبل الخدمة أو التحق بدورات تدريبية بعد التخرج فإن ذلك لا يساهم في تنمية وتوافر الكفايات لديه، وإنما فقط خبرته في العمل مع هذه الفئة هي التي تكسبه بعض الكفايات التي لا يكتسبها حتى لو درس عشرات السنين بدون خبرة ميدانية عملية مع هذه الفئة.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة

١. الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية ككل كانت بمستوى مرتفع، وأيضا لكل مجالات على حدا.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس لكل مجال على حدا وفي المجالات ككل.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المرحلة الدراسية لكل مجال على حدا، وفي المجالات ككل.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لأثر متغير المنطقة التعليمية في المجالات التي تتعلق بوضع الخطة التعليمية، وتنفيذ الخطة التعليمية وفي المجالات ككل. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات التي تتعلق بتقويم نواتج التعلم، ومجال الكفايات المعرفية تعزى للمنطقة التعليمية.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لأثر متغير خبرة المعلم، في المجالات التي تتعلق بوضع الخطة التعليمية، تنفيذ الخطة التعليمية، وتقويم نواتج التعلم، وفي المجالات ككل. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير خبرة المعلم على مجال الكفايات المعرفية.

٦. تمثلت أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم في معرفة درجة الذكاء للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، تحديد مستوى الأداء الحالي لهم، دعم وتطوير دافعية الطلاب للتعلم، تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب، التعرف على السلوك السوي والسلوك الشاذ وكيفية تعديل السلوك غير الطبيعي.

مقترحات وتوصيات الدراسة

١. إجراء مزيداً من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية في ضوء متغيرات جديدة.

٢. عقد مزيد من الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية أثناء الخدمة، لتلبية احتياجاتهم التدريبية.

٣. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية بصفة مستمرة من خلال استطلاع آرائهم.

٤. إعداد مدربين متخصصين في تدريب معلمي التربية الفكرية في ضوء مدخل الكفايات.

٥. الاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية الحالية في برنامج تدريب معلمي التربية الفكرية.

٦. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث؛ بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية الأساسية اللازمة لمعلمي طلاب التربية الفكرية، وذلك بأخذ عينات كبيرة وشاملة لجميع مناطق المملكة.

٧. القاء الضوء على برامج إعداد معلم الإعاقة الفكرية، وتطويرها بشكل مستمر، وتعديل توصيفاتها وزيادة بعض المقررات الدراسية فيها.

٨. تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

المراجع

أبو الروس، فضل عبد الهادي. (٢٠٠١). *تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح، نابلس.

بركات، زياد. (٢٠١٠). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين*. ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان" تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، المنعقد بتاريخ (٦-٩ / ٤ /٢٠١٠)، الاردن.

البطاينة، أسامة. (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي 'الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٢(١): ٣١-٤٩.

تريسي، وليم. (٢٠٠٤). *تصميم نظم التدريب والتطوير*، ترجمة سعد أحمد الجبالي، مراجعة عبد المحسن بن فالح اللحيد، ط٣، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث، الرياض.

الجبر، زينب علي .(1991) .تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت :تشخيص الواقع والبدائل الممكنة. *مجلة دراسات*، جامعة الكويت، 18(٣): ٧-١٧.

الجبرين، عادل وأبو زيد، أحمد. (٢٠١٦). الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض، *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، مصر، ع (١٥): ١٣٨-١٨٦.

الجوابرة، فاطمة. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدارس محافظة جرش الأردن من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، فلسطين، ٤(١٣):١١٨-١٤٤.

حافظ، وحيد السيد. (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية اللازمة لاستخدامهم التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. *مجلة كلية التربية ببنها*، مصر، ٢٤(٩٦) أكتوبر:٢٦٣-٢٨٠.

حجازي، وجيه يوسف عبد الفتاح. (٢٠٠٢). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

الحديدي، محمود ودهمش، ليندا. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، العلوم الانسانية، ٢٧(٣): ٦٦٧-٧٠٢.

حسين، أسامة. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات التراخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر، *مستقبل التربية العربية*، مصر، ١٨(٦٨): ٢٣٩-٣٣٤.

الخطيب، احمد ووردات، الخطيب. (١٩٩٧). *الحقائب التدريبية*، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد ابراهيم. (٢٠٠٦). *الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

ديب، أوصاف. (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، *مجلة جامعة دمشق*،٢٢(٢): ٤٣٥-٤٦٧.

الرشيدي، آمنة. (٢٠٠٧). *الحاجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي، دراسة ميدانية بالمستشفيات الحكومية في مدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

عبد اللطيف، أميمة. (٢٠١٤). *الكفايات الواجب توافرها في معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي لمرحلة تعليم الأساس: دراسة ميدانية مدينة الفاشر السودان*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

الغامدي، رحمة. (٢٠٠٥). *الاحتياجات التدريبية لمديرات ووكيلات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة من وجهة نظرهن*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سليمان، خالد رمضان. (٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين عقليا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. *مجلة كلية التربية ببنها*: مصر، العدد (٨٥)، يناير.

السهلي، ايمان عيد. (٢٠١٢). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في مجال تقنيات التعليم بمدينة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

شديفات، يحيى وإرشيد، عبير. (٢٠٠٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، *مجلة المنارة*، ١٥(٣):٦٥-٩٣.

شرف الدين، نشأت فضل. (١٩٩٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية من وجهة نظر كل من المعلمين وشيوخ المعاهد والموجهين. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، عدد (٥١): ١٢٩-١٦٧.

الشمري، صالح غازي. (٢٠٠٨). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وفق الكفايات التعليمية المطلوبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية: الأردن.

صابر، حسين محمود. (١٩٩٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي مادة الآلة الكاتبة بالمدرسة الثانوية التجارية في ضوء احتياجاتهم، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس: القاهرة, ١٨(٣):١١٠-١٣٠.

الصمادي، أسامة والقريوتي، إبراهيم. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لمعلمي المعاقين سمعيا في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*: الاردن. ٢(١):٤١-٧٤.

قرشم، أحمد. (٢٠٠٤). *مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة، مركز الكتاب.

مدين، السيد مصطفى. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية كفايات تخطيط دروس الرياضيات وتصميمها باستخدام الوسائط المتعددة لدى طلاب كلية التربية، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر، ٣٠(١): ٧١-١٤٥.

مصطفى، سحر محمد محمود. (٢٠١٠). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير التأملي في تنمية الفعالية الذاتية وتقدير الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم في مديرية تربية لواء الرصيفة*، رسالة دكتوراه غير منشورة .الجامعة الأردنية. عمان :الأردن.

نصر، نجم الدين نصر. (٢٠٠٤). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق: مصر. العد (٤٦) يناير:٢٧٣-٣٢٥.

النعيم، نواف. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض (دراسة مقارنة)، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مصر، ٣(١١): ٣٨٩-٤٢٢.

نغوي، مكسيم رجب محمد سعيد. (٢٠٠٧). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإدارة المعلوماتية في وزارة التربية والتعليم في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

هلال، محمد عبد الغني. (٢٠٠٣). *دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب*، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

هندي، صالح ذياب. (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات*. الجامعة الأردنية: عمان. الأردن. ٢٣(٢):٣٦٤-٣٨٤.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، الإمارات العربية المتحدة*، العين، دار الكتاب الجامعي.

يوسف، آصف. (٢٠١٥). الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية درجة ممارستها ومدى الحاجة للتدرب عليها: دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، سوريا، ١٣(٢): ٩١-١١٦.

يوسف، أماني أبوبكر. (٢٠٠١). *الاحتياجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الرسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

Almerich, Gonzalo; Suarez-Rodríguez, Jesus M.; Belloch, Consuelo & Bo, Rosa M. (2011). Training needs of teachers in ICT: training profiles and elements of complexity. *RELIEVE*, 17 (2): 1-28.

Berry, B.; Hoke, M. & Hirsch, E. (2004). The search for highly qualified teachers. *Phi Delta Kappan*, 85: 684-689.

Casanova, M. P.; Santos, C. E.& Silva, M. A. (2014). The Need of Continuous Teachers Training in the Coaching of Vocational Education. In ECER 2014. The Past, Present and Future of Educational Research in Europe.Porto. *http://www.eeraecer.de/ecerprogrammes/conference//contribution/31377/*.

Ertmer, P. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3): 255-284.

Kee, A. N. (2011). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23-38.

Kosgei, Kirui (2015) Staff Development and Training Needs That Teachers of English Desire to Participate In: A Survey of Secondary Schools in Kericho County, *International Journal of*

Humanities and Social Science Invention, 4 (2) February: 6 - 13.

MacPherson-Court, L., McDonald, L, & Sobsey, D. (2003). Inclusive education survey: Meeting the educational needs of preservice teachers. *Developmental Disabilities Bulletin*, 31(1), 57-85.

Oliver, R., & Reschly, D. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from *http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf.*

Omoteso, B. & Semudara, A. (2011). The relationship between teachers' effectiveness and management of classroom misbehaviors in secondary schools. *Psychology*, 2, 902-908.

Stronge, J.; Ward, T. & Grant, L. (2011). What makes good teachers good? A crosscase analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*. 62, 339-355.

Stough, L.; Montague, M.; Landmark, L.; Williams-Diehm, K. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15 (5) Oct: 36-48.

White, M. & Mason, C. Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 191-20