Vol.5. No.2, August, 2017 ISSN: 2090-5890

بعض مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية وسُبل التغلب عليها فى ضوء معايير الجودة والاعتماد "دراسة حالة : كلية التربية بالمنصورة"

د. محمد محمد إبراهيم مطر

مدرس أصول التربية

كلية التربية – جامعة المنصورة

الملخـــص :

هدف البحث إلى محاولة التوصل إلى بعض سُبل التغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية فى ضوء معايير يق ذلك تم استخدام المنهج الوصفى، والذى اتضح استخدامه فى التنظير لإعداد معلم التربية الخاصة، وعرض لأهم الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة، وعرض معايير جودة أداء معلم التربية الخاصة كما حددتها الهيئة القومية لضمان جودة ى ملامح برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، ثم القيام بدراسة ميدانية لرصد أبرز مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة. ومن أهم نتائج البحث: أن هناك عدداً من المشكلات التى تواجه إعداد معلم التربية إعداد معلم التربية الخاصة، ولوائح شعب وأقسام التربية الخاصة، ونظام القبول بهذه الشُعب، وأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب هذه الشُعب، والمقررات الدراسية، وطرق واستراتيجيات التدريس، والتدريب الميدانى، والموارد والإمكانات ام تقويم الطلاب، وسوق العمل، وانتهى البحث إلى وضع مجموعة من السُبل للتغلب على هذه المشكلات كلٍ على حدة.

Abstract

This paper aimed at exploring some methods of addressing some the problems of the preparation of special education teachers at the faculties of education in light ofquality and accreditation standards. To achieve such aim, the descriptive method was used to theorize the preparation of special education teachers. It discussed some of the most important modern approaches in the field of preparing special education teachers, presented the quality standards of the performance of special education teachers as outlined by the National Authority of Quality Assurance and Accreditation of Education, and highlighted the specifications of Special Education Teacher Preparation Program at the Faculty of Education, Mansoura University. A field study was conducted to monitor the most important problems of preparing the special education teachersat Faculty of Education, Mansoura University. The paper concluded that there are a number of problems facing the preparation of special educationteachers; some of which are related to the objectives of special education teacher preparation, the regulations of special education sections and departments, admission system, faculty members, courses, teaching strategies and methods, field training, available resources and potentials, students' assessment system, and labor market. The paper finally suggested some methods to address such problems.

مقدمة البحث والدراسات السابقة :

شهد مجال التربية الخاصة تطوراً ملحوظاً فى السنوات الأخيرة وتغيراً محلياً وإقليمياً وعالمياً؛ حيث لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات – مهما بلغت درجة تحضره– من وجود فئات ذوى الاحتياجات الخاصة بتنوعها (الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، والتخلف العقلى، والتوحد، والإعاقة الجسمية والحركية، وغيرها) فهناك نسبة كبيرة من ذوى الاحتياجات الخاصة فى العالم.

ولا يمكن فصل تطور إعداد معلمى التربية الخاصة عن تطور التربية الخاصة نفسها، بوصفها حقلاً مميزاً ومختلفاً عن التعليم العادى؛ وذلك لأن التربية الخاصة انبثقت تاريخياً عن عدم قدرة المدارس العادية على تلبية الاحتياجات الخاصة لمجموعة من الطلاب ورفضها لهم فى المدارس العادية. ومن هنا جاءت الحاجة إلى معلمين ذوى طابع خاص قادرين على تلبية الاحتياجات الخاصة لمثل هؤلاء الطلاب خارج الصف العادى أو داخله **(Crockett, 2002,6)**.

فنجاح العملية التعليمية بمدارس التربية الخاصة يتوقف على المعلم الكفء القادر على تحمل مسئولية العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم، الأمر الذى يتطلب بالضرورة العمل على تمكين المعلم من استيعاب المعرفة، وإتقان المهارات التى من شأنها تنمية الكفايات اللازمة لذوى الاحتياجات الخاصة كى يندمجوا فى التعليم والمجتمع **(نصار وعبد الشافى ونتو، ٢٠١٥، ٦٨٩)**.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه **صالح (٢٠٠٥، ٣٥١)** من أن ٦٠% من نجاح العملية التربوية يقع على عاتق المعلم، بينما يتوقف ٤٠% على الإدارة والمناهج وطبيعة المتعلم وظروف المؤسسة التعليمية وإمكاناتها.

ومما يجعل توافر المعلم الكفء فى مجال التربية الخاصة أمراً ضرورياً أنه يتعامل مع تلاميذ ذوى خصائص وحاجات نفسية وقدرات بدنية وعقلية خاصة؛ فهو مطالب بتقديم ما يناسبهم من معارف وأنشطة ومهارات بالأساليب والطرق التى تتماشى مع مستوياتهم المتباينة؛ أى إنه يحتاج إلى كفاءة خاصة وقدرات عالية ومهارات متنوعة، لذلك يجب أن يولى إعداد هذا المعلم اهتماماً خاصاً وأن تُخطط له البرامج التى تكفل له القدر اللازم من الإعداد العلمى والمهنى لقيامه بعمله بكفاءة وفاعلية **(جاد، ٢٠١٤، ٣٦٢)**.

ونظراً لكون عملية إعداد المعلم بصفة عامة ليست أمراً سهلاً، وتحظى باهتمام كبير من علماء التربية وعلم النفس والاجتماع، فإن عملية إعداد معلم التربية الخاصة يجب أن تحظى باهتمام أكبر نتيجة الصعوبات التى تواجه كليات التربية فى إعداد معلمى التربية الخاصة وتدريبهم، والتى من أهمها ندرة المتخصصين فى مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس؛ فضلاً عن أن الواقع يفرض على معلمى التربية الخاصة امتلاك مهارات خاصة إضافية إلى جانب تلك المهارات اللازمة للمعلمين بصفة عامة.

وبهذا تُعد قضية جودة برامج إعداد معلمى التربية الخاصة من القضايا المحورية فى أقسام التربية الخاصة بكليات التربية، لأهمية تلك النوعية من المعلمين الذين يُعدون أساسَ منظومة التربية الخاصة، لذا أصبح على تلك الأقسام عند إعداد طلابها – معلمى التربية الخاصة فى المستقبل– الانطلاق من جملة من المعايير الموضوعية للوصول إلى منتج تعليمى كفء **(أبو الحسن، ٢٠١٣، ١٤٤)**.

ومن هذا المنطلق أُجريت عديد من الدراسات التى اهتمت بتقييم أداء معلمى التربية الخاصة قبل الخدمة وأثنائها، ومنها دراسة **(الصمادى والنهار، ٢٠٠١)** التى هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمى التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعال فى دولة الإمارات العربية المتحدة، ومن بين النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن إتقان المعلمين للمهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس يفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقويم.

وتناولت دراسة **(العلوى، ٢٠٠١)** تقييم فعالية برامج التربية الخاصة فى جامعة الخليج العربى من وجهة نظر الخريجين، وأظهرت الدراسة بعض جوانب القصور أو السلبيات فى برامج التربية الخاصة؛ ومنها سوء تنظيم بعض المقررات وتوزيعها على فصول السنة الدراسية، وقلة عدد أعضاء هيئة التدريس، وعدم متابعة الطلاب الخريجين، والتركيز على الجانب النظرى البحت، وضعف الاهتمام بالجانب التطبيقى.

وركزت دراسة **(Cook,2001)** على إمكانية استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد فى تدريب معلمى التربية الخاصة، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبى بالتعاون بين ثلاث جامعات، وقد استخدم التليفزيون التفاعلى لتدريب معلمى التربية الخاصة فى أربعة أماكن نائية.

فى حين هدفت دراسة **(الجبار،٢٠٠٣)** إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمى التربية الخاصة، وأوصت بضرورة الكشف بشكل دورى عن الاحتياجات التدريبية لمعلمى التربية الخاصة حتى يتم على أثره تقديم البرامج التدريبية اللازمة لهم، كما أوصت بضرورة إقامة الندوات وحلقات النقاش للمعلمين فى مجال التربية الخاصة؛ حتى تكون نوعاً من أنواع التواصل بينهم وبين المتخصصين من أساتذة الجامعات والمسئولين عن التربية الخاصة.

وجاءت دراسة (**النبراوى، ٢٠٠٨**) لتهدف إلى اشتقاق قائمة بالكفايات اللازمة لمعلمى مدارس الأمل، ومدارس النور، ومدارس التربية الفكرية – بصفة عامة– ومعلمى التربية الرياضية بهذه المدارس بصفة خاصة، وكذلك تصميم برنامج لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمى التربية الرياضية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع. وقد أوصت الدراسة بضرورة تخطيط البرامج التدريبية لمعلمى التربية الخاصة وإعدادها فى ضوء الاحتياجات الفعلية لهم.

وكشفت دراسة (**فحجان، ٢٠١٠**) عن مستوى التوافق المهنى والمسئولية الاجتماعية ومرونة الأنا لدى معلمى التربية الخاصة. وأسفرت عن وجود علاقة طردية بين مرونة الأنا وكلٍ من التوافق المهنى والمسئولية الإجتماعية لدى معلمى التربية الخاصة. وأوصت الدراسة بأهمية نشر الوعى الدينى بين معلمى التربية الخاصة، واتباع سياسة الباب المفتوح مع معلمى التربية الخاصة من أجل فهم مطالبهم ومشاركتهم فى اتخاذ القرار.

وتناولت دراسة (**الكيومى، ٢٠١٠**) إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، وهدفت إلى التعرف على السياق المجتمعى بسلطنة عمان وانعكاسه على تربية ذوى الاحتياجات الخاصة وتعليمهم. فى حين هدفت دراسة (**سالم، ٢٠١٠**) إلى التعرف على واقع إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه فى ضوء معايير الجودة، ومعرفة أهم التوجهات الحديثة فى إعداده وتدريبه. وأوصت الدراسة بإعادة النظر فى برامج إعداد معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم، وجعل التكنولوجيا المساعدة ضمن برامج إعداد معلمى التربية الخاصة.

وكشفت دراسة (**عبد العالى، ٢٠١٣**) عن افتقار معلم الأطفال المعاقين عقلياً لجميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة. وأوصت بأهمية تقديم البرامج التدريبية لمعلمى هذه الفئة، وبخاصة فيما يتعلق بعمليتى التشخيص والتقويم.

وفيما يتعلق بجودة جانب إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة كأحد جوانب إعداده، والذى يطلق عليه أحياناً التربية العملية أو التدريب الميدانى جاءت دراسة (**أبو الحسن، ٢٠١٣**) لتهدف إلى تحديد معايير اختيار مؤسسات التدريب الميدانى للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة، وتوصلت إلى قائمة من المعايير لاختيار مدراس التدريب الميدانى تراعى معايير الجودة.

وتناولت دراسة (**جاد، ٢٠١٤**) مستوى أداء معلمى العلوم بمدارس ذوى الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء بعض معايير الجودة. وقد انتهت هذه الدراسة إلى ضرورة تطوير برامج الإعداد الأكاديمى لمعلمى ذوى الإعاقات بكليات التربية مع الأخذ فى الاعتبار المعايير العالمية لجودة أداء معلمى ذوى الإعاقة.

وقارنت دراسة (**الكثيرى، ٢٠١٥**) بين برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود، وبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة فى جامعة وسكانسون؛ وذلك من حيث متطلبات التخرج فى كل جامعة، والخطة الدراسية، وطبيعة المقررات المقدمة ونوعيتها، ومدة التربية العملية. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات للقائمين على تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

وعرضت دراسة (**نصار وعبد الشافى ونتو، ٢٠١٥**) لتجارب بعض الدول المتقدمة فى إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته وهى: الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، واليابان. وأوضحت الدراسة أنه بالرغم من اتفاق التجارب الثلاث على أهمية إعداد معلم التربية الخاصة فإنه يوجد اختلاف كبير فى المدة التى يستغرقها هذا الإعداد، ونظام الدارسين، والبرامج، وهيئة التدريس التى تقوم بهذا الإعداد، ونظام تقويم الدارسين أثناء البرنامج وفى نهايته.

ولم يتوقف **نصار وعبد الشافى ونتو** عند مجرد عرض تلك التجارب، بل أتبعوا ذلك بدراسة (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على واقع إعداد معلم التربية الخاصة فى المملكة العربية السعودية، وأهم التوجهات الحديثة فى إعداده وتدريبه. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المشكلات التى تواجه إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. وانتهت إلى عرض ثلاثة من نظم إعداد معلم التربية الخاصة.

وهدفت دراسة **(العرجى، ٢٠١٦)** إلى الوقوف على واقع المقررات الجامعية فى التربية الخاصة من أجل إعداد خطة نموذجية لمقررات التربية الخاصة فى المسار العام فى الجامعات السعودية. وأسفرت النتائج عن وجود ملاحظات عديدة على الخطط الدراسية لتخصص التربية الخاصة فى كثير من الجامعات السعودية، وكذلك غياب رؤية أقسام التربية الخاصة فى إعداد معلم التربية العصرى الذى يحقق مفهوم الدمج وحاجات سوق العمل.

ومن خلال العرض السابق يتضح مدى أهمية التقويم والتطوير المستمر لبرامج إعداد معلمى التربية الخاصة فى ضوء بعض الاتجاهات الحديثة كسياسة الدمج الشامل، والكفايات، ومعايير الجودة والاعتماد، وهذا يتوافق مع ما سعى إليه البحث الحالى، وسيتضح ذلك فى عرض مشكلة البحث.

مشكلة البحث

فى ضوء ما سبق ومن خلال نتائج بعض الدراسات، ومنها دراستا **(الصمادى، ٢٠٠٧؛ الحديدى، ٢٠٠٨)** تم الإشارة إلى انخفاض مستوى أداء معلمى التربية الخاصة بفئاتها المختلفة، وفى ضوء ما أوصت به العديد من الدراسات؛ ومنها دراسات **(جمال الدين،٢٠٠٢؛ Goe, 2006؛ Feng& Sass, 2010)** والتى أوصت بضرورة مراجعة برامج إعداد معلمى التربية الخاصة، مع الأخذ فى الاعتبار أن تتضمن خصائص الدارسين ومهارات وطرق التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا والممارسة العملية والميدانية، وكذلك دراسة **(جاد، ٢٠١٤؛ Lopes & Tormenta 2010)** والتى أوصت بضرورة التقويم والتطوير المستمر لتلك البرامج فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ لتتلاءم مع الأصول التربوية ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل.

وفى ضوء ما أشارت إليه تقارير المراجعة الداخلية لكلية التربية جامعة المنصورة أعوام ٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥ من افتقار برنامج إعداد معلمى التربية الخاصة بما يتضمنه من مقررات إلى الاتجاهات المعاصرة متمثلة فى المعايير الأكاديمية المتبناة من قبل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد أو أية معايير أجنبية أخرى.

وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج مقابلات الباحث مع عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التربية الخاصة بفئتيها المفعلتين (الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية) بكلية التربية جامعة المنصورة من وجود مجموعة مشكلات يعانى منها هؤلاء الطلاب فى سنوات البرنامج الأربع منها:

- التداخل الكبير بين المقررات من حيث المضمون.
- تكرار بعض المقررات الدراسية فى أكثر من عام دراسى بنفس المسمى؛ مثل مقرر النحو والدراسات الإسلامية فى شعبة التربية الخاصة (تخصص اللغة العربية).
- عدم تفعيل فئتين من فئات التربية الخاصة (الإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم) رغم تضمينها فى اللائحة مع احتمالية رغبة الطلاب فى الالتحاق بها، ومن ثم لا يجد الطلاب بديلاً سوى الالتحاق بفئتى الإعاقة السمعية والعقلية فقط.
- التركيز على الجانب النظرى البحت (الفجوة بين النظرية والتطبيق).
- قلة عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال التربية الخاصة، ومن ثم ضعف كفاءات

بعض القائمين على التدريس بشعبة التربية الخاصة لكونهم غير متخصصين فى هذا المجال.

فى ضوء ما سبق عرضه من مشكلات، وفى ظل المتغيرات المعاصرة ومواكبة التطورات السريعة من حين لآخر، أصبح من الضرورة إخضاع برامج إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية إلى عملية التقويم المستمر، وذلك من أجل التغلب على نقاط الضعف فى هذه البرامج فى ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمى، ومن ثم نشأت فكرة البحث الحالى والذى أمكن صياغة مشكلته فى التساؤلات الآتية:

١- ما الإطار المفهومى لإعداد معلم التربية الخاصة؟
٢- ما أهم الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة؟
٣- ما ملامح برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة؟
٤- ما معايير جودة أداء معلم التربية الخاصة كما حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؟
٥- ما أبرز مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة؟
٦- ما سُبل التغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة؟

أهداف البحث

يكمن الهدف الرئيس للبحث الحالى فى محاولة التوصل إلى بعض سُبل التغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية؛ وذلك من خلال:

١- عرض الإطار المفهومى لإعداد معلم التربية الخاصة.
٢- الكشف عن أهم الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة.
٣- توضيح ملامح برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.
٤- التعرف على معايير جودة أداء معلم التربية الخاصة كما حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد.
٥- رصد أبرز مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى عدة أمور منها:

- إن البحث الحالى يستمد أهميته من أهمية موضوعه، والذى يُلقى الضوء على واقع إعداد معلمى التربية الخاصة.
- ضرورة مسايرة الاتجاهات الحديثة فى التربية والتى تُحتم ضرورة تقويم برامج إعداد المعلمين – بصفة عامة – ومعلمى التربية الخاصة – بصفة خاصة – بما يتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمى.
- إنه قد يساعد المتخصصين والمسئولين عن إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية فى تطوير هذا الإعداد من خلال الوقوف على أبرز مشكلاته، والاطلاع على قائمة معايير جودة أداء معلم التربية الخاصة التى حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- تقديم مجموعة من المقترحات للتغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة والاعتماد، والإفادة منها فى تطوير هذا الإعداد.
- تُعد من المحاولات الأولية – على حد علم الباحث – لدراسة مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة والاعتماد.
- إن نتائج البحث قد تساعد قطاعاً من المستفيدين، ومنهم على سبيل المثال: المسئولون عن تطوير إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية، معلمو التربية الخاصة، قطاع مدارس التربية الخاصة، والمجتمع بأسره.

مصطلحات البحث

معلم التربية الخاصة

يعرف البحث الحالى معلم التربية الخاصة إجرائياً بأنه: الطالب الملتحق ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى تخصصات (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات) لفئات التربية الخاصة المختلفة (الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم) وفق لائحة كلية التربية بالمنصورة المعتمدة بتاريخ ٢٠١٢/٦/٢٨م.

إعداد معلم التربية الخاصة

يعرف البحث الحالى إعداد معلم التربية الخاصة إجرائياً بأنه: عملية إكساب المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم للطالب المعلم ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، مما يؤهله للقيام بمهام المعلم وأدواره فى مدارس التربية الخاصة.

أداة البحث

صمم الباحث استبانة موجهة إلى القائمين بالتدريس (أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة) لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة منذ فتح هذه الشعبة فى العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م وحتى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م، وطلاب الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة التربية الخاصة المقيدين بكلية التربية بالمنصورة فى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م، بهدف تحديد بعض مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، فى ضوء معايير الجودة والاعتماد، وسُبل التغلب عليها.

منهج البحث

في ضوء طبيعة الموضوع وأهدافه استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الذى يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصف ما هو كائن وصفاً دقيقاً وتفسيره.

وفى ضوء ما سبق سوف تتم معالجة موضوع البحث فى محورين على النحو الآتى:

المحور الأول: الإطار النظرى؛ ويتضمن:

أولاً: الإطار المفهومى لإعداد معلم التربية الخاصة

إن نجاح المعلم في مهمته يتوقف – إلى حد كبير – على نوع الإعداد الذى تلقاه؛ فالمعلم المعد إعداداً سليماً هو ذلك المعلم القادر على تحقيق معظم أدواره التي يجب أن يقوم بها، لذا أصبحت قضية إعداد المعلمين وتأهيلهم تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي بمؤسسات التعليم العالي في عديد من دول العالم، إيماناً منها بأن الارتقاء ببرامج إعداد المعلم يزيد من فاعلية النظام التربوي ويسهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

وإذا كانت معظم الجهود منصبة على إعداد المعلم وتهيئته بصفة عامة، فإن الاهتمام يجب أن يوجه كذلك إلى معلمى التربية الخاصة على اختلاف فئاتها؛ لأن أى تطوير فى مجال تعليم الفئات الخاصة لا يُكتب له النجاح ما لم يستند إلى إعداد جيد لمعلميهم. وفيما يلى عرض لنشأة إعداد معلم التربية الخاصة وتطوره، وأهمية هذا الإعداد، ونظمه، وجوانبه.

أ- نشأة إعداد معلمى التربية الخاصة فى مصر وتطوره

تُعد مصر من أولى الدول العربية اهتماماً بالتربية الخاصة؛ فتذكر الأدبيات التربوية أنه تم إنشاء أول مدرسة للمكفوفين والصم فى عهد الخديوى إسماعيل عام ١٨٧٤م، وأنشئت بعد ذلك مدرسة أخرى للمكفوفين عام ١٩٠٠م بمدينة الإسكندرية، إلا أن الاهتمام الحقيقى بإعداد معلم التربية الخاصة فى مصر بدأ عام ١٩٢٧م وذلك من خلال إيفاد أول معلمة إلى إنجلترا لدراسة طرق تعليم المكفوفين **(الغنيمى، ٢٠٠٢، ٣٣)**.

وتزايد الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة بمصر فى أواخر الأربعينيات وأوائل فترة الخمسينيات؛ فتم استحداث قسم لذوى الاحتياجات الخاصة (قسم

الشواذ) يتبع المدير العام للتعليم الابتدائى بوزارة المعارف، وكان الإعداد فيه قاصراً على إعداد معلم المكفوفين فقط بمقر مدرسة المعلمات بالقبة بمدينة القاهرة، وفى عام ١٩٥٥م أضافت الوزارة تخصصين آخرين فى تربية ذوى الاحتياجات الخاصة وتعليمهم وهما شعبة التربية الفكرية لإعداد معلم المعاقين عقلياً، وشعبة التربية السمعية لإعداد معلم الصم وضعاف السمع، وقد كانت الدراسة بهاتين الشعبتين لمدة عامين، العام الأول لجميع الدارسين بالشعب الثلاث، وفى العام الثانى يبدأ التخصص فى إحدى الشعب المختارة(**الشخيبى، ٢٠١٢، ٦٩٩**).

وقد استمر هذا الوضع فى إعداد معلم التربية الخاصة حتى صدرت اللائحة التنظيمية رقم (١٥٦) لسنة١٩٦٩م بشأن مدارس التربية الخاصة وفصولها والتى تتضمن تنظيم بعثة داخلية لإعداد معلم التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بشعبها الثلاث(الفكرية- السمعية- البصرية)، وكانت مدة هذه البعثة عاماً دراسياً واحداً يتفرغ فيه المعلم للبعثة مع منحه مرتبه كاملاً، وكان مقر البعثة مدرسة المعلمات بالعباسية. ثم صدر القرار الوزارى رقم (١٨٩) لسنة ١٩٧٢م والذى ينظم البعثة الداخلية للدراسات التخصصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية للمكفوفين وضعاف البصر، وفى عام ١٩٧٨م أعيد النظر فى تنظيم بعثة التربية الخاصة بشعبها الثلاث وصدرت التعديلات بشأن اللائحة التنظيمية سالفة الذكر، ومن ثم وضعت وزارة التربية والتعليم مناهج دراسية خاصة بكل شعبة، واستمر العمل بهذه المناهج حتى تم إلغاؤها فى عام ١٩٧٩م واستبدالها بمناهج جديدة متطورة تخدم خصائص الإعاقات وتغلب الجانب العملى على الجانب النظرى، ثم صدر القرار الوزارى رقم (١٦٨) لسنة ١٩٨٥م بشأن تحديد اختصاصات ومسئوليات الإدارة العامة للتربية الخاصة(**معوض،٢٠١٢، ١٠٣؛ شعير وجاد، ٢٠١٥، ١٩٠**).

وفى إطار الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة أعلنت جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٠م عاماً للطفل المعوق، ومن ثم أُعيد تنظيم مدارس التربية الخاصة وفصولها بموجب القرار الوزارى رقم (٣٧) لسنة ١٩٩٠م، ثم توالت المؤتمرات التى تنظمها وزارة التربية والتعليم بشأن ضمان مستقبل أفضل للمعوقين، وإعداد معلم متخصص فى فئات الإعاقة المختلفة (**معوض،٢٠١٢، ١٠٤ - ١٠٦**).

وعلى الرغم من الاهتمام الذى أولته وزارة التربية والتعليم بأمر إعداد معلم التربية الخاصة، ورغم وجود العديد من الهيئات الحكومية الأخرى، والهيئات الأهلية والتطوعية التى اهتمت أيضاً بإعداد معلم التربية الخاصة، فقد أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة (**شطا، ٢٠٠٦**) أن واقع نظام البعثة الداخلية لإعداد معلمى التربية الخاصة يعانى كثيراً من أوجه القصور، ومن ثم ظهر اتجاه ينادى بضرورة إعداد معلم التربية الخاصة فى إطار الجامعة، بمعنى ألا يقتصر دور كليات التربية على مجرد المشاركة فى الدورات التدريبية التى من شأنها رفع مستوى تأهيل معلمى التربية الخاصة، أو مجرد فتح دبلومات مهنية فى التربية (تخصص تربية خاصة)، بل ينبغى أن يُشترط على معلم التربية الخاصة أن يكون خريجاً جامعياً، ومؤهلاً تأهيلاً تربوياً.

ومن ثم تم التوجه نحو الإعداد فى كليات التربية بالجامعات المصرية، ومن أولى الكليات التى بدأت فى إعداد معلمى التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس؛ فقد أُنشئت شعبة التربية الخاصة بالقرار الوزارى رقم (١٣٠٤) بتاريخ ١٩٩٢/٩/٢٤م وبدأ العمل بها فى العام الجامعى ١٩٩٤/١٩٩٥م، كما تم افتتاح شعبة التربية الخاصة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس فى العام الجامعى١٩٩٣/١٩٩٤م، كما جاء اهتمام كلية التربية جامعة حلوان بإنشاء شعبة التربية الخاصة فى العام الجامعى ١٩٩٥/١٩٩٦م، أما كلية التربية بالمنصورة فقد استقبلت الطلاب بشعبة

التربية الخاصة فى العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م، تلتها كلية التربية جامعة الزقازيق والتى افتتحت شعبة التربية الخاصة فى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م.

وبعد عرض نشأة إعداد معلمى التربية الخاصة فى مصر وتطوره سواء فى وزارة التربية والتعليم أو فى كليات التربية بالجامعات المصرية، يمكن القول بأنه لا يزال الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة فى نطاق محدود لا يستوعب أعداد التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بفصول التربية الخاصة ومدارسها، لذا سيعرض الجزء الآتى أهمية إعداد معلمى التربية الخاصة.

ب- أهمية إعداد معلمى التربية الخاصة

نظراً للتزايد الحادث فى أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة، أصبح من الضرورى توفير الرعاية التعليمية المقدمة لهم وتجويدها، تأكيداً على حقوقهم فى تلقى التعليم المناسب، وهذا يتطلب رفع كفاءة مستوى معلم التربية الخاصة وأدائه وإلمامه بمهارات التدريس اللازمة للعمل مع هذه النوعية من الفئات الخاصة.

ويرتبط نجاح معلم التربية الخاصة بطبيعة الفلسفة التربوية والاتجاهات التى يتبناها تجاه تلاميذه فى مرحلة الإعداد، وكذلك بمدى إيمانه بالقدرات الكامنة التى يمتلكونها، والتى تحتاج منه لجهد صادق للكشف عنها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن(**القرشى، ٢٠١٢، ١٩**). ومما يعظم من أهمية إعداد معلمى التربية الخاصة ما يأتى(**النبراوى، ٢٠٠٨، ٥١؛ معوض، ٢٠١٢، ١١٠ – ١١٤؛ غزى، ٢٠١٥، ١٠٤**):

- حاجة بعض الفئات الخاصة إلى مساعدة إضافية من جانب معلميهم لتزويدهم بالمهارات التى تمكنهم من تخطى العقبات التى تعترضهم فى الدراسة نتيجة إعاقتهم كى يستطيعوا مسايرة أقرانهم الأسوياء.
- تزايد مسئوليات معلم التربية الخاصة؛ حيث يتحتم عليه مواجهة الظروف الخاصة بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة؛ فتنوع ظروف الإعاقة وأسبابها وأصنافها لدى بعض التلاميذ يخلق أمام معلم هذه الفئة مشكلات لا يستطيع حلها.
- قلة أعداد المعلمين المتخصصين فى هذا المجال.
- مساعدة متحدى الإعاقة على النمو السليم بقدر الإمكان.
- تنمية وعى معلم التربية الخاصة بوظيفة التربية فى المجتمع، وأهمية دور المعلم فى النظام الاجتماعى وتطويره.
- إكساب المعلم مقومات الأخلاق الفاضلة، وخصائص السلوك المهنى التى من شأنها رفع مستوى المهنة، وتنمية إحساسه بالمسئولية الاجتماعية تجاه ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إكساب المعلم الاتجاهات العلمية والاجتماعية، وتنمية مهارات الاطلاع فى مجالات التخصص المختلفة لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة.
- مساعدة المعلم على إدراك العلاقة التكاملية الشمولية بين المواد الدراسية والموقف التعيمى وأهداف التربية الخاصة.

مما سبق يتضح أن إعداد معلمى التربية الخاصة من الموضوعات المهمة فى مجال التربية الخاصة، نظراً لكون المعلم عماداً للعملية التعليمية، فلا يغنى وجود أحدث الأبنية المجهزة، وأحدث الوسائل التعليمية ، والمناهج وطرق التدريس ووسائل التقويم الجيدة، عن أهمية وجود المعلم الكفء الذى يتمتع بصفات ومميزات كافية، والملم بالكفايات التى تعطيه القدرة على تحقيق أهداف التربية الخاصة، التى من أهمها إعداد المواطن الصالح المفيد لنفسه ولمجتمعه، لذا كان إعداد معلمى التربية الخاصة أمراً لا غنى عنه.

ج- نظم إعداد معلمى التربية الخاصة

يتم إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية من خلال نظامين أساسيين على النحو الآتى:

- **الإعداد التتابعى:** ويتمثل فى إعداد معلم العاديين ليكون معلماً لغير العاديين بعد حصوله على درجة البكالوريوس أو الليسانس، من خلال التحاقه بالدراسة لمدة عام دراسى واحد (الدبلوم المهنية فى التربية الخاصة) أو لمدة عامين(الدبلوم المهنية + الدبلوم الخاص فى التربية الخاصة). ويُعد هذا النظام غير تخصصى؛ لأنه يُعِد معلماً يتعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة بصفة عامة، أياً كانت فئاتهم. وقد أخذت به عديد من كليات التربية ومنها تربية عين شمس، وحلوان، والمنصورة.
- **الإعداد التكاملى:** والذى يتمثل فى انخراط الطالب منذ التحاقه بالكلية ببرنامج متخصص لإعداده ليكون معلماً لغير العاديين. ويُعد هذا النظام تخصصياً لأنه يُعِد معلماً متخصصاً فى تعليم فئة واحدة فقط من فئات التربية الخاصة. وقد أخذت به أيضاً عديد من كليات التربية ومنها تربية عين شمس، وحلوان، والمنصورة.

د- جوانب إعداد معلمى التربية الخاصة

إن تكامل جوانب إعداد معلم التربية الخاصة يساعد على إدراكه وتفهمه للأسس التى يقوم عليها فى عمله كمربٍ ومرشد لتلاميذه، هذا ويتم إعداد الطالب خلال سنوات الدراسة الأربع بكليات التربية (الإعداد التكاملى) فى أربعة جوانب رئيسة تتمثل فى:

١- الجانب الأكاديمي التخصصي (الأكاديمى)

يهدف هذا الجانب إلى تجهيز المعلم أكاديمياً فى المادة التعليمية التي سيقوم بتدريسها عند ممارسته لمهنة التدريس، ويُعد هذا الجانب محورَ عملية الإعداد بأكملها؛ حيث يجعل المعلم موسوعة علمية يستطيع أن يفسر الظواهر الطبيعية والاجتماعية لتلاميذه ويجيب على جميع تساؤلاتهم بأسلوب تربوى مبسط ومقنع، وأى نقص أو ضعف فى هذا الإعداد قد يؤثر سلباً على قدرات المعلم المهنية، كما أن تعمق المعلم فى تخصصه يُعد شرطاً أساسياً وضرورياً لنجاحه **(الشخيبى، ٢٠١٢، ٧٠٤)**، ويرى **عبد الرحيم (٢٠١١، ٣١٣)** أن هذا الجانب من إعداد المعلم يجب أن يتوافر فيه شرطان أساسيان هما:

- إكسابه طرق التفكير العلمى، وتنمية قدرته على حل المشكلات وقدرات التفكير الناقد.
- تزويده بأحدث ما وصل إليه العلم والحقائق، حتى يتيسر له القدرة على متابعة التقدم العلمى.

ولا يعنى هذا الجانب بالتركيز على مواد التخصص فقط، وإنما يعنى أساساً تدريب المعلم على البحث والوصول إلى المعرفة فى ميدان تخصصه؛ فمعلم التربية الخاصة فى هذا العصر دائم التغير مطالبٌ بمواجهة الإعاقة بالجديد فى العلم باستمرار، فاعتماد التعليم على التلقين وعلى تحصيل المعرفة وحدها لا يمكن الفرد من مواصلة التعلم والنمو، مع مراعاة تخصصية الإعداد فى مجالات الإعاقة المختلفة طبقاً لنوعها وشدتها.

٢- الجانب الثقافى العام(التكوين الثقافى)

هو شرط أساسى لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب والهندسة مثلاً؛ فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربياً، فكلما يكتسب المعلم معلومات عامة وتزداد ثقافته، كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم. وكذلك تساعد الثقافة العامة للمعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه، وسعة إدراكه، مما يحرره من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق، وكذلك تؤدى الثقافة إلى نجاح المعلم فى دوره الاجتماعى**(سعيد، ٢٠٠٦، ٤٨)**. ويهدف الإعداد الثقافى لمعلمى التربية الخاصة فى كليات التربية إلى **(الزهيرى، ٢٠٠٧، ٣٣٤)**:

- تنمية وعى المعلم بالظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى المجتمع مما يساعده على تبنى أطر فكرية منظمة تمكنه من فهم مستجدات

الأحداث فى العالم وتطورها وانعكاساتها على تربية الفئات الخاصة وتأهيلها.

- المعرفة المتنوعة اللازمة لفهم الإنسان وعالمه وإثراء معلوماته الأساسية لتكوين المواطن المربى.
- تنمية مهارات الاطلاع على التطور الفكرى للمواد العلمية والمهنية فى مجالات التخصص المختلفة لتربية ورعاية الفئات الخاصة.
- التدريب على الأسلوب العلمى فى التفكير وفى مواجهة المشكلات الاجتماعية فى مجال الإعاقات المختلفة.

وهذا الجانب من التكوين ضرورى لكل معلم؛ حيث إنه المصدر الأساسى الذى يستمد منه التلميذ معلوماته وخبراته الثقافية، فالمعلم ناشر للثقافة العامة وموضح لها، وهو عندما يتصدى لهذه المهمة ينبغى أن يتوافر له منظور ثقافى عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، فهو كوسيط ثقافى يؤدى دوراً يتصل بالمحافظة على العناصر الثقافية التى تحفظ للمجتمع أصالته.

٣- الجانب الشخصى والانفعالى

انطلاقاً من أن معلم التربية الخاصة يواجه بعض المشكلات والضغوط النفسية والمهنية التى تنشأ وتتبلور خلال سنوات تعامله مع أفراد هذه الفئة، والتى تؤثر بصورة أو بأخرى على اتجاهه نحو تلاميذه وعن رضاه عن طبيعة المهنة، وهو ما يؤثر فى النهاية فى أداء المعلم وفى تنفيذه للمنهج وفى طبيعة المناخ السائد فى حجرة الدراسة، وفى إدارته للمواقف التعليمية المختلفة، فإنه يجب أن يتمتع بمجموعة من الخصائص السيكولوجية والنفسية؛ ومنها(**الشخيبى، ٢٠١٢، ٧٠٣؛ أسود، ٢٠١٠، ٦٩٥**):

- الإلمام بخصائص ذوى الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم وحقوقهم.
- التعرف على أساليب تنمية الصلة بين المعلم وذوى الاحتياجات الخاصة.
- الإلمام بأساليب تنمية الثقة بالنفس والشعور بالأمان لذوى الاحتياجات الخاصة.
- التزود بأساليب تحقيق التكيف الشخصى والاجتماعى لذوى الاحتياجات الخاصة.
- كيفية توجيه ذوى الاحتياجات الخاصة إلى اختيار المجال المهنى الذى يناسب قدراتهم وميولهم.
- التعرف على مشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة والعمل على حلها.
- الوعى بالمبادىء التربوية اللازمة للتعامل مع لذوى الاحتياجات الخاصة.
- كيفية تشجيع ذوى الاحتياجات الخاصة على استخدام حواسهم بطريقة فعالة.
- التحلى بالآداب العامة ، والعدل، والموضوعية عند إصدار الأحكام.

٤- الجانب التربوى(المهنى)

هو ذلك الإعداد الذى يحول التعليم من حرفة إلى مهنة لها أصول علمية وعملية، ويُطلق أحياناً عليه الإعداد المهنى لمعلم المستقبل، ويتعلق بالطرق والأساليب والأدوات التى تجعل منه المعلم المتمكن من أدائه أمام تلاميذه، كما يتم من خلاله تزويد المعلم ببعض القدرات والمهارات والمعارف والمعلومات الخاصة بالاتجاه المهنى له كمعلم، ويتمثل ذلك فى دراسته لبعض المناهج التربوية الخاصة بالتدريس كمادة برامج ومناهج غير العاديين، وطرق التدريس، ومبادىء التدريس، والتدريس المصغر، وما إلى ذلك من المواد المتخصصة(**عبد الرحيم، ٢٠١١، ٣١٦**).

ثانياً: الاتجاهات الحديثة فى إعداد معلم التربية الخاصة

تعددت صيغ إعداد معلم التربية الخاصة وأساليبه فى الآونة الأخيرة، وبخاصة فى ظل المتغيرات العالمية الحادثة فى جميع مجالات الحياة؛ فهناك اتجاه لإعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء

سياسة الدمج، واتجاه آخر لإعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء مجموعة من الكفايات، وثالث لإعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء معايير الجودة والاعتماد. وتحقيقاً لأهداف البحث الحالى سيتم استعراض اتجاه إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء سياسة الدمج وفى ضوء الكفايات بشكل مجمل، وسيتم التفصيل لاتجاه إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء معايير الجودة والاعتماد، وذلك على النحو الآتى:

أ- إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء سياسة الدمج

يمثل أسلوب الدمج اتجاهاً عالمياً تأخذ به عديد من دول العالم؛ فقد نجحت بعض الدول فى نظام دمج المعاقين بالمدراس العادية مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، واليابان. ونجاح عملية الدمج مرهون بتقبل المعلم لفكرة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين فى المدارس، لأنه المنفذ المباشر لهذه العملية، ومن ثم فهو مفتاح نجاحها.

ويتطلب الأخذ بنظام الدمج إعادة تخطيط برامج إعداد المعلم لتتناسب مع النظام التعليمى للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم من مختلف الإعاقات، بحيث يمكنه التعامل مع جميع التلاميذ، بالإضافة إلى ضرورة تهيئة بيئة الفصل الدراسى، وتوفير برامج التعليم الفردى (**معوض، ٢٠١٢، ٢٨**).

كما يتطلب الإعداد فى ضوء سياسة الدمج أن يكون المعلم قادراً على (**الزهيرى، ٢٠٠٧، ٤٣١ – ٤٣٤**):

- فهم الإعاقات المختلفة وكيفية تشخيصها والقوانين المتعلقة بتربية ذوى الاحتياجات الخاصة وتعليمهم.
- معرفة الخصائص المختلفة والحاجات الأساسية بكل فئة.
- إجراء ما يلزم من تغييرات فى طرق التدريس وفى المناهج الدراسية حتى يمكن مواجهة احتياجات ذوى الاحتياجات الخاصة.
- التعرف على الأنشطة والاعتبارات التى ينبغى مراعاتها لدمج المعاقين عقلياً مع أقرانهم العاديين.
- معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعوقين.
- التقبل الإيجابى غير المشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقاتهم.

وهناك عدة صعوبات مادية وبشرية تواجه تنفيذ سياسة الدمج فى مصر، فلم تتعد حدود التجريب برعاية مؤسسات أجنبية تطوعية تحاول تغيير الوضع القائم من العزل إلى الدمج؛ فإدارة التربية الخاصة فى مصر لا تزال مرتبطة بنظام المدارس المستقلة لذوى الاحتياجات الخاصة.

ب- إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء الكفايات

يُعرف **دياب (٢٠٠٩، ٤٧)** الكفاية فى مجال التربية الخاصة بأنها" المتطلبات اللازمة من المعارف المتمثلة فى المهارات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية التى ينبغى أن يلم بها معلمو ذوى الاحتياجات الخاصة أثناء التدريس لمتعلمى ذوى الاحتياجات الخاصة".

وأشارت **شاش(٢٠١٠، ١٠٢٨)** إلى أن كفايات معلم التربية الخاصة هى "تلك المهارات العامة فى العملية التعليمية التى يجب توافرها لدى معلمى التربية الخاصة، كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقييم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، وطرق التواصل، وأساليب التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم، كما يقصد بها المهارات الخاصة فى العملية التعليمية كطرق تدريس المواد الأكاديمية المختلفة من قراءة وكتابة وغيرها، بالإضافة إلى المهارات الأخرى؛ مثل: التدريب وتطبيق البرامج وتقييمها، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة".

ومن الكفايات العامة والتعليمية اللازمة لمعلمى التربية الخاصة ما يأتى(**Brownell et al., 2010, 396؛ البطاينة، ٢٠٠٤، ٤٠ – ٤١**):

- القدرة على اختيار مداخل تدريسية تتناسب مع ميول كل تلميذ ودوافعه.
- القدرة على التعرف على نواحى القوة والضعف لدى الطفل المعاق، حتى يمكن أن يستثمر نواحى القوة فى تعليمه أو تدريبه على مهنة أو حرفة تلائمه، وتقوية جوانب الضعف به.
- القدرة على تهيئة مناخ حجرة الدراسة بطريقة تشعر التلاميذ بأن لديهم فرص الانضمام للعاديين دون اعتبار الإعاقة شرطاً أساسياً.
- القدرة على تنفيذ برنامج يتيح الفرصة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة للتفاعل مع أقرانهم العاديين.
- استخدام فنيات تعديل السلوك فى معالجة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ.
- العلم التام بطرق التوجيه والإرشاد لوالدى المعاقين لمساعدتهم فى تربية طفلهم المعاق ورعايته.
- القدرة على التعاون مع غيره من الأخصائيين العاملين بالمدرسة، فالعمل ليس عملاً فردياً بل عملاً جماعياً.
- القدرة على تصحيح عيوب النطق والكلام للتلاميذ المعاقين.
- القدرة على التفاهم والاتصال الجيد(سواء مع الطلاب أو أولياء الأمور).
- العدل والمساواة والاستقرار فى التعامل مع الطلاب والمواقف المختلفة.
- الاطلاع الدائم وبخاصة فى مجال التخصص.
- التخطيط للدرس فى إطار الزمن المتاح.
- التنويع فى استراتيجيات التدريس وأساليبه وتصميمه.

وفيما يتعلق بالكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة فيصنفها **السبحى (٢٠١٥، ٢٧)** إلى خمسة أبعاد رئيسة على النحو الآتى:

- **الكفايات الشخصية (Personal Competencies:** ويقصد بها الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يتمتع بها المعلم، وتعنى بالنسبة لمعلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة القدرة على فهم التلاميذ وتقبلهم، وتحمل تصرفاتهم، ومرونة التعامل معهم، وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء.
- **كفايات القياس والتشخيص(Assessment & Diagnosis Competencies:** ويقصد بكفايات القياس تلك التي تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والاجتماعية والجسمية والتربوية للطفل، وتحديد الخدمات والبرامج المناسبة له، وتتم بواسطة الملاحظة والاختبارات وتحليل المهمات لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ للأغراض التربوية والاجتماعية. أما كفايات التشخيص فيقصد بها تلك الكفايات التشخيصية التي تمكن المعلم من الحكم على حالة الطفل نتيجة توفر المعلومات المناسبة عن عملية القياس.
- **كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية Individualized Educational Plan Preparation (IEP):** ويقصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من بناء المنهاج الفردي للطفل؛ وتتضمن كفايات وضع الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير وفي فترة زمنية محددة، وكفايات إعداد مكونات الخطة التربوية الفردية وفهمها وتنفيذها من خلال المعلومات المتوفرة لديه.
- **كفايات تنفيذ الخطة التربوية الفردية Individualized Educational Plan Execution (IEP):** ويقصد بها تلك الكفايات

التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الضرورية، والتي تتضمن هدفاً تربوياً واحداً من أهداف الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل، وتبدو في المعلومات العامة عن الطفل والأهداف التعليمية وتحليل مكوناتها وتوظيف أساليب تعديل السلوك، وتقديم المساعدة للطفل من أجل تحقيق الهدف التعليمي.

- **كفايات الاتصال بالأهل(Communication)**: **Competencies with Paren**وتعنى مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات من شخص لآخر عن طريق الكلام أو الكتابة. وتمثل الكفايات في هذا البعد قدرة المعلم على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأهل والمحيطين به من أجل مساعدة الطفل ذى الاحتياجات الخاصة.

مما سبق يتضح أن هناك مجموعة من الكفايات التعليمية والعامة والمهنية تُعد بمثابة القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التى يتم إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوئها، حتى يتمكن من أداء مهمته أداءً صحيحاً، ويمارس مهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بكفاية وفعالية، كما أن توافر هذه الكفايات يسهم فى تكوين معلم التربية الخاصة المثالى.

ج- إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء معايير الجودة والاعتماد

يُقصد بمعايير اعتماد معلم التربية الخاصة مجموعة المحكات التى تحدد ما ينبغى أن تكون عليه مخرجات برنامج إعداده ونتائجه، وقياس مدى تحقيق الجودة، ودعم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف، كما تهدف عملية اعتماد معلم التربية الخاصة إلى تحقيق الجودة والتميز على كل ما ينبغى الإلمام به من معارف ومهارات لازمة للإعداد الأكاديمى والمهنى للمعلم بغرض تمكينه من ممارسة مهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بكفاءة واقتدار (معوض، ٢٠١٢، ٤١).

ويُعد تطبيق الاعتماد وضمان الجودة فى عملية إعداد المعلم – بصفة عامة – ومعلم التربية الخاصة – بصفة خاصة – من الأمور الضرورية لتحقيق جودة العملية التعليمية؛ حيث إن التركيز على الجودة فى عملية إعداد معلم التربية الخاصة يعنى تحقيق التوافق بين مواصفات الخريج ومواصفات سوق العمل من حيث الأعداد المطلوبة، والمواصفات والمهارات الواجب توافرها فى الخريج، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة لإكساب الطالب المعلم المهارات والكفايات اللازمة لسوق العمل.

لذا رأت معظم الدول ضرورة إعداد معلمى التربية الخاصة وفقاً لمجموعة من معايير الاعتماد خاصة وأن الحاجات التربوية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تتسم بالتعقيد، وهذا يتطلب ضرورة امتلاك معلم التربية الخاصة المهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة (معوض، ٢٠١٢، ٤٢). فقد وضع **مجلس الأطفال غير العاديين** بالولايات المتحدة الأمريكية**Council of Exceptional Children (CEC)** مجموعة من المعايير تُعد بمثابة مجموعة من الكفايات التى تحدد المعارف والمهارات الواجب توافرها لدى معلمى التربية الخاصة، للتعامل بفاعلية مع طلاب ذوى الاحتياجات الخاصة. وتتلخص هذه المعايير فى عشرة مجالات رئيسة؛ تتمثل فى المبادئ، وخصائص المتعلمين، والفروق الفردية فى التعليم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم، واللغة، والتخطيط التعليمى، والتقويم، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون(**Council for Exceptional Children, 2009, 47-50**).

وقد تبنى مجلس الأطفال غير العاديين بجامعة سيتون هول /**Council for Exceptional Children Seton Hall University (SHU/CEC)** معايير مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية

سالفة الذكر لاعتماد برامج إعداد معلم التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة عليها (SHU/CEC, 2003)، فى حين وضعت ولاية نيوجرسى الأمريكية مجموعة من المعايير لاعتماد معلم التربية الخاصة تم بلورتها فى عشرة مجالات؛ تتمثل فى المفاهيم الأساسية، والنمو والتطور الإنسانى، والمتعلمين المتنوعين، والتخطيط والاستراتيجيات التعليمية، والتقييم، وبيئة التعلم، والحاجات الفردية، والاتصال، والمشاركة والتعاون، والنمو المهنى (The Board of Examiners, 2005, 9-17).

كما وضعت **الجمعية الإسترالية للتربية الخاصة** Australian Association of Special Education(AASE) مجموعة من المعايير تمت صياغتها فى ثمانية مجالات رئيسة؛ تتمثل فى الوعى بقضايا التربية الخاصة، والتقويم، وتصميم البرامج والمناهج، والتدريس، وإدارة الصف، وبيئات التعلم، والممارسات البحثية، والتدريب الميدانى والتنمية المهنية بعد التخرج (Australian Association of Special Education, 2007, 2).

وقد أعدت مؤسسة اعتماد الجامعات اليابانية Japan University Accreditation Association (JUAA) أربعة عشرة معياراً لاعتماد الجامعات والكليات متضمنة كليات التربية ببرامجها المختلفة؛ تتمثل فى المهمة والأهداف، والبناء التربوى والبحثى، والبرنامج التربوى والتعليمى، وقبول الطلاب، وخدمات الطلاب، والمنهج وطريقة التعليم، والمساهمة الاجتماعية، وهيئة التدريس، والهيكل الإدارى، وتحسين جودة التعليم، والوسائل والأجهزة، والمكتبة وأجهزة الإعلام الإلكترونية، والمصادر المالية، وأخيراً المسئولية (JUAA, 2004, 1-29).

وقد وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية اثنى عشر معياراً تتمحور حولهم عملية تقويم كليات ومعاهد التعليم العالى فى جمهورية مصر العربية واعتمادها، وهى: التخطيط الاستراتيجى، والقيادة والحوكمة، وإدارة الجودة والتطوير، وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والجهاز الإدارى، والموارد المالية والمادية، والمعايير الأكاديمية والبرامج التعليمية، والتدريس والتعلم، والطلاب والخريجون، والبحث العلمى والأنشطة العلمية، والدراسات العليا، وتنتهى بالمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة، ولكل من هذه المعايير عدد من المؤشرات يتراوح بين (٤ و ١١) مؤشراً بإجمالى ٨٩ مؤشراً (**الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٥، ٢٩ – ٣٠**).

ونظراً لكون كليات التربية إحدى كليات التعليم العالى بجمهورية مصر العربية فلقد حددت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد **المعايير القومية الأكاديمية المرجعية** (NARS) الخاصة بقطاع كليات التربية، وسيعرض لها البحث الحالى تفصيلياً، لكونها المعايير التى يتم الحكم فى ضوئها على جودة خريجى أقسام وشعب التربية الخاصة بكليات التربية فى الجامعات المصرية – بصفة عامة– وخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة (محل الدراسة) بصفة خاصة، وتنقسم هذه المعايير إلى مواصفات عامة لخريجى كليات التربية، ومعايير خريج القطاعات التخصصية بكليات التربية، وحيث إن التربية الخاصة أحد القطاعات التخصصية بكليات التربية، فتتمثل المواصفات المراد توافرها فى خريج شعب التربية الخاصة إلى جانب المواصفات العامة لخريجى كليات التربية فى(**الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣، ٢٨–٢٩**):

- إدراك خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم.
- تبنى سياسة الدمج التعليمى والمجتمعى لذوى الاحتياجات الخاصة.
- المشاركة فى إعداد البرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية لذوى الاحتياجات الخاصة.

- التفاعل مع الأسرة والمراكز المجتمعية المتخصصة فى رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويشتق من المواصفات السابقة ما يلى:

١- **المعارف والمفاهيم:** إلى جانب المعارف والمفاهيم العامة للخريج، وإلى جانب المعارف والمفاهيم لتخصصه الأكاديمى، يجب أن يكون الخريج قد اكتسب المعارف والمفاهيم الآتية:

- الإعاقات: فئاتها، وتشخيصها، وأسبابها، ووسائل رعايتها.
- الموهبة والتفوق: المفهوم، والفئات، وأساليب الرعاية.
- برامج تنمية ذوى الاحتياجات الخاصة.
- الدمج التعليمى والمجتمعى لذوى الاحتياجات الخاصة.
- دور الأسرة والمجتمع والمنظمات المهنية فى تنمية ذوى الاحتياجات الخاصة ورعايتهم.
- الفنون والوسائط الثقافية وتطبيقاتها فى عاية ذوى الاحتياجات الخاصة.
- القوانين والتشريعات والمواثيق المحلية والإقليمية والدولية الخاصة بحقوق ذوى الاحتياجات الخاصة.

٢- **المهارات المهنية:** إلى جانب المهارات المهنية العامة للخريج، وإلى جانب المهارات المهنية لتخصصه الأكاديمى، يجب أن يكون الخريج قادراً على أن:

- يُقَوِم ذوى الاحتياجات الخاصة مستخدماً الأدوات والأساليب العلمية والأدوات المناسبة.
- يشارك فى إعداد برامج وقائية، وتشخيصية، وعلاجية، لإشباع احتياجات ذوى الاحتياجات الخاصة.
- يطبق أساليب تأهيل ودمج ذوى الاحتياجات الخاصة.
- يدرب ذوى الاحتياجات الخاصة على المهارات الحياتية وحماية الذات.
- يوظف الفنون والوسائط الثقافية فى مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

٣- **المهارات الذهنية:** إلى جانب المهارات الذهنية العامة للخريج، وإلى جانب المهارات الذهنية لتخصصه الأكاديمى، يجب أن يكون الخريج قادراً على أن:

- يتفهم الآثار النفسية المرتبطة بذوى الاحتياجات الخاصة.
- يفسر المشكلات الانفعالية والسلوكية لذوى الاحتياجات الخاصة.
- يتوقع سلوكيات ذوى الاحتياجات الخاصة ويتعامل معها.

٤- **المهارات العامة والانتقالية:** تُعد هذه المهارات ثابتة بالنسبة لكل خريجى كلية التربية باختلاف قطاعاتها التخصصية المختلفة، وتتمثل فى أنه يجب أن يكون الخريج قادراً على أن(**الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣، ١٥**):

- يعمل بكفاءة ضمن فريق.
- يستخدم قدراته الشخصية والوسائط التكنولوجية للتواصل والبحث عن المعلومات.
- يتعامل بإيجابية مع ضغوط مهنة التعليم.
- يتواصل بلغة أجنبية.
- يشارك فى بحث القضايا العامة للمجتمع مقترحاً حلولاً لها.

يتضح من عرض المعايير السابقة أنها تتسق مع بعضها البعض، وتهدف جميعها إلى تحقيق الجودة فى أداء معلمى التربية الخاصة، إلا أنها لم تحرص على وضع المعايير الخاصة بكل فئة على حدة، ولكنها اكتفت بوضع الخطوط العريضة الموجهة لمجال التربية الخاصة ككل، الأمر الذى يدعو إلى ضرورة البحث فى واقع إعداد معلمى التربية الخاصة بكليات التربية والمشكلات التى يعانون منها وكيفية التغلب عليها فى ضوء تلك المعايير.

المحور الثانى: الإطار الميدانى؛ ويتضمن:

أولاً: نبذة عن نظام إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة

تُعد كليات التربية هى مؤسسات إعداد المعلم المنوطة بتنمية المعلم أكاديمياً ومهنياً، ومن بين كليات التربية بجمهورية مصر العربية تأتى كلية التربية بالمنصورة فى المراكز الأولى شروعاً فى إعداد معلم التربية الخاصة؛ حيث تبنت كلية التربية بالمنصورة لائحة كلية التربية بالزقازيق قبل تطبيقها فى كلية التربية بالزقازيق، بعد موافقة مجلس جامعة المنصورة بتاريخ ٢٠١١/٩/٢٨م، وموافقة لجنة قطاع الدراسات التربوية بتاريخ ٢٠١٢/١/١٩م، وقرار المجلس الأعلى للجامعات بتاريخ ٢٠١٢/٥/١٧م، وتم قبول الطلاب فى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة فى العام الجامعى ٢٠١٣/٢٠١٢م.

ويتم قبول الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى فى هذه الشعبة بشرط أن تتوافر فيهم الشروط العامة للقبول بكليات التربية، ومدة الدراسة بهذه الشعبة أربع سنوات، وينقسم العام الجامعى إلى فصلين دراسيين، مدة كل منهما سبعة عشر أسبوعاً تقريباً، وينتهى كل فصل دراسى بعقد الامتحانات.

وتهدف لائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة لإعداد معلم التربية الخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) لأربع فئات من فئات التربية الخاصة على النحو الآتى (كلية التربية بالمنصورة، ٢٠٠٥ "أ"، ٢):

- الإعاقة العقلية.
- الإعاقة البصرية.
- الإعاقة السمعية.
- ذوى صعوبات التعلم.

وتتضمن لائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة التخصصات الأكاديمية الآتية (كلية التربية بالمنصورة، ٢٠٠٥ "أ"، ٢):

- إعداد معلم اللغة العربية للمعاقين (بصرياً، سمعياً، عقلياً، ذوى صعوبات التعلم).
- إعداد معلم اللغة الإنجليزية للمعاقين (بصرياً، سمعياً، عقلياً، ذوى صعوبات التعلم).
- إعداد معلم الدراسات الاجتماعية للمعاقين (بصرياً، سمعياً، عقلياً، ذوى صعوبات التعلم).
- إعداد معلم العلوم للمعاقين (بصرياً، سمعياً، عقلياً، ذوى صعوبات التعلم).
- إعداد معلم الرياضيات للمعاقين (بصرياً، سمعياً، عقلياً، ذوى صعوبات التعلم).

كما تتضمن لائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة ثلاثة أنواع من المقررات على النحو الآتى (كلية التربية بالمنصورة، ٢٠٠٥ "أ"، ٢):

- مقررات أكاديمية ترتبط بكل تخصص أكاديمى.
- مقررات عامة فى التربية الخاصة.
- مقررات متخصصة ترتبط بنوع الإعاقة (البصرية، السمعية، العقلية، صعوبات التعلم).

وتمنح الجامعة – بناءً على طلب كلية التربية– درجة البكالوريوس فى التربية الخاصة (قرار وزير التعليم العالى رقم (١٩٠٩)، ٢٠١٢، مادة ١)، ولكن بالاطلاع على اللائحة الداخلية لشعبة التربية الخاصة وجد أن مسمى شهادة التخرج الخاص بخريجى شعبة التربية الخاصة المذكور فى القرار الوزارى السابق غير واضح نظراً لعدم تضمينه نوع الإعاقة ونوع التخصص الأكاديمى، فضلاً عن أن هناك تخصصات أدبية باللائحة تمنح درجة الليسانس وليس البكالوريوس، وعليه أعدت وكالة شئون التعليم والطلاب بكلية التربية بالمنصورة مذكرة لتغيير هذا المسمى ليصبح على النحو الآتى:

- درجة البكالوريوس فى التربية الخاصة للتعليم الأساسى (الحلقة الأولى) شعبة (العلوم/

الرياضيات) تخصص إعاقة (بصرية/ سمعية/ عقلية/ صعوبات التعلم).

- درجة الليسانس فى التربية الخاصة للتعليم الأساسى (الحلقة الأولى) شعبة (اللغة العربية/ اللغة الإنجليزية/ الدراسات الاجتماعية) تخصص إعاقة (بصرية/ سمعية/ عقلية/ صعوبات التعلم).

ووافق مجلس كلية التربية بالمنصورة على هذا التعديل بجلسته رقم (٢٣١) بتاريخ ٢٠١٦/٤/١٢م، وكذلك وافق مجلس الجامعة بجلسته رقم (٥١٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣٠م، وتم عرض الأمر على المجلس الأعلى للجامعات.

وقد اقتصر التشعيب فى إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة على تخصص اللغة العربية فقط من العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م حتى العام الجامعى ٢٠١٥/٢٠١٦م، كما اقتصرعلى فئتين من الأربع فئات التى تضمنتها اللائحة وهما؛ الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية. وتخرج على هذا النظام أول دفعة من شعبة التربية الخاصة فى العام الجامعى ٢٠١٥/٢٠١٦م. ومع بداية العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م بدأ تفعيل التشعيب فى باقى التخصصات (اللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم) وبقى أيضاً تخصص الرياضيات غير مفعل بسبب عدم إقبال الطلاب عليه.

وبهذا يكون النظام المعمول به فى كلية التربية بالمنصورة حتى نهاية العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م هو إعداد معلم التربية الخاصة فى تخصصات (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم) وذلك فى فئتين من فئات التربية الخاصة (الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية)، فى حين يظل تخصص الرياضيات غير مفعل، وكذلك باقى فئات التربية الخاصة المتضمنة فى اللائحة (الإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم).

ويبدأ التشعيب مع بداية التحاق الطالب بكلية التربية؛ أى مع بداية أول عام دراسى للطالب بالكلية، بينما يبدأ التخصص الدقيق فى إحدى فئات الإعاقة فى السنة الثالثة، وتنقسم الدراسة إلى مرحلتين، المرحلة الأولى وتشمل الفرقتين الأولى والثانية، أما المرحلة الثانية فتشمل الفرقتين الثالثة والرابعة، ولا ينتقل الطالب من المرحلة الأولى إلى الثانية إلا إذا كان ناجحاً فى جميع المقررات الدراسية (كلية التربية بالمنصورة، ٢٠٠٥ "ب"، ٩).

ثانياً: مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة

يمثل هذا الجزء الإطار الميدانى للبحث، والذى يهدف إلى التعرف على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة ومقترحات عينة الدراسة للتغلب على تلك المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالآتى:

١- **إعداد أداة البحث:** تمثلت أداة البحث فى استبانة؛ وقد مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

- ❖ تم الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوى ذى الصلة بمجال التربية الخاصة بصفة عامة، ومجال إعداد معلم التربية الخاصة بصفة خاصة، كما تم الاطلاع على معايير اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالى بجمهورية مصر العربية، وكذلك المعايير القومية الأكاديمية المرجعية الخاصة بقطاع كليات التربية، كما تم عمل مقابلات لاستقاء المشكلات من منبعها الرئيس، وذلك مع طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة (الفرقتين الثالثة والرابعة) وذلك بهدف صياغة محورى الاستبانة.
- ❖ تكونت الاستبانة من محورين رئيسين؛ **الأول:** اشتمل على عشرة أبعاد فرعية، على أن يكون فى نهاية كل بعد فرعى عبارة مفتوحة حتى تتاح الفرصة للمستجيبين لإضافة ما يرونة مناسباً من وجهه نظرهم. **والثانى:** سؤال مفتوح

للتعرف على مقترحات أفراد عينة البحث حول مقترحاتهم للتغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة . وكانت الإجابة على عبارات المحور الأول فى صورة متدرجة وفق مقياس ليكرت الثلاثى (موافق بدرجة كبيرة – موافق بدرجة متوسطة – موافق بدرجة صغيرة).

❖ تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين من الخبراء والمتخصصين، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض التى وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة الصياغة، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وتمت مراعاة ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين.

❖ تم وضع الأداة فى صورتها النهائية(*) مكونة من محورين رئيسين على النحو الآتى:

المحور الأول: مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة: ويشتمل هذا المحور على عشرة أبعاد فرعية سيتم عرضها بالتفصيل أثناء تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

المحور الثانى: مقترحات عينة البحث للتغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة(**).

وللتحقق من مدى صلاحية هذه الاستبانة للتطبيق تم عمل الآتى:

❖ **حساب صدق الاستبانة:** ويعنى الصدق أن تقيس الاستبانة ما وضعت لقياسه (عطيفة، ٢٠٠٢، ٢٩٥)، وقد تم حساب صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهرى):** لإعطاء مؤشر لصدق الاستبانة تم عرضها على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال التربية، وقد بلغ عددهم (١٥) محكمًا، وقد تم تعديل ما اتفق عليه (١٣) من مجموع (١٥) محكماً، أى بما يمثل نسبة اتفاق (٨٦,٧%) من المحكمين.
- **حساب الصدق الذاتى للاستبانة**، والذى سيتضح أثناء عرض الثبات للاستبانة.
- **مؤشر صدق التكوين الفرضى(الاتساق الداخلى) Construct Validity Indicator :** تم حساب صدق الاتساق الداخلى للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عشوائية(*) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنصورة وطلاب شعبة التربية الخاصة بالكلية (الفرقتين الثالثة والرابعة)، وذلك من خلال:

– **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمحور، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (١):

---

* ملحق.

** هذا المحور عبارة عن سؤال مفتوح للتعرف على مقترحات عينة البحث فى التغلب كيفية على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة، لذلك لن يظهر هذا المحور فى المعالجات الإحصائية لمحاور الاستبانة، بل سيتم استعراض هذه المقترحات فى نهاية التحليل الإحصائى للاستبانة.

* بلغ حجم العينة العشوائية (عينة التقنين) ٢٠٠ فرد، وقد تمت إضافة هذه العينة إلى العينة الأساسية للدراسة بعد أن ثبُت للباحث صدق الاستبانة وثباتها دون حذف أي من عباراتها.

جدول (١)

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبعد

المحور الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط	المحور الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط	المحور الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط	المحور الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط
أولاً: مشكلات تتعلق بالأهداف	١	٠,٧٢٨**	رابعاً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	١	٠,٦٦٤**	سابعاً: مشكلات تتعلق بالتدريب الميدانى	١	٠,٥٨٣**	تاسعاً: مشكلات تتعلق بنظام التقويم	١	٠,٦٢٢**
	٢	٠,٦٨٧**		٢	٠,٧٩٢**		٢	٠,٥١٣**		٢	٠,٦٨٤**
	٣	٠,٦٤٣**		٣	٠,٧٤٧**		٣	٠,٥٨٨**		٣	٠,٧٤٤**
	٤	٠,٦٨٤**		٤	٠,٦٢٧**		٤	٠,٦٣٣**		٤	٠,٧٠٧**
	٥	٠,٦٠٥**		٥	٠,٥٦٦**		٥	٠,٥٨٧**		٥	٠,٧٤٧**
	٦	٠,٥٥٢**					٦	٠,٥٠٠**			
ثانياً: مشكلات تتعلق باللائحة	١	٠,٥٢٦**	خامساً: مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية	١	٠,٦٨٠**		٧	٠,٦٥٢**			
	٢	٠,٥٤٩**		٢	٠,٥٨٩**		٨	٠,٦٨٩**			
	٣	٠,٥١٧**		٣	٠,٦٧٩**		٩	٠,٦٦٠**			
	٤	٠,٥٨٨**		٤	٠,٥٤٤**		١٠	٠,٥٦٧**			
	٥	٠,٥٤٩**		٥	٠,٦٧١**		١١	٠,٥٧٨**			
	٦	٠,٦٧٩**		٦	٠,٦٨٦**		١٢	٠,٧٤٧**	عاشراً: مشكلات تتعلق بسوق العمل	١	٠,٥٣٧**
	٧	٠,٥٤٨**		٧	٠,٦٥٦**		١٣	٠,٦٥٤**		٢	٠,٦٦٩**
	٨	٠,٥٨٥**		٨	٠,٥٩٤**		١٤	٠,٦٤٣**		٣	٠,٦٨٤**
	٩	٠,٥٠٤**		٩	٠,٧٢١**		١٥	٠,٥٣٩**		٤	٠,٧٣٣**
	١٠	٠,٦٠٤**		١٠	٠,٧٥٤**					٥	٠,٤٨٥**
	١١	٠,٥٨٦**		١١	٠,٦٩٤**	ثامناً: مشكلات تتعلق بالموارد و الإمكانات المتاحة	١	٠,٥٠١**		٦	٠,٥٧٨**
	١٢	٠,٥٩٠**		١٢	٠,٦٦٩**		٢	٠,٥٥٠**		٧	٠,٧٥٢**
	١٣	٠,٥٩٥**		١٣	٠,٥٩٤**		٣	٠,٧٢٠**			
ثالثاً: مشكلات تتعلق بنظام القبول	١	٠,٥٩٣**	سادساً: مشكلات تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته	١	٠,٧٢٦**		٤	٠,٧١٤**			
	٢	٠,٦٦٨**		٢	٠,٧٤٩**		٥	٠,٧٠٤**		٨	٠,٥٤٦**
	٣	٠,٦١٣**		٣	٠,٦٧٩**		٦	٠,٦٤٧**			
	٤	٠,٧١٧**		٤	٠,٧١٩**		٧	٠,٧٨٥**			
	٥	٠,٦٢١**		٥	٠,٧٠٢**		٨	٠,٧٨٨**			

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

يتضح من نتائج جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه بين(٠,٥٠٠) و(٠,٧٩٢) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية[*] بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة.

* قد اقترح جيلفورد تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها، وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على

- **ارتباط درجة بعد بالدرجة الكلية للاستبانة:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول (٢):

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجته من الدرجة الكلية للاستبانة

المحور الفرعى	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستبانة	المحور الفرعى	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستبانة
الأول	٠,٧٠٩**	السادس	٠,٧٥٩**
الثانى	٠,٨٤٦**	السابع	٠,٨٩٦**
الثالث	٠,٧١٤**	الثامن	٠,٧٤٩**
الرابع	٠,٧٢٠**	التاسع	٠,٧٥٠**
الخامس	٠,٨٩٦**	العاشر	٠,٧٩٥**

يتضح من نتائج جدول (؟؟) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة بين (٠,٧٠٩) و(٠,٨٩٦) مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

الارتباطات غير الدالة وهي على النحو الآتي(مراد،٢٠٠٠، ١٥٨):

أ- معامل الارتبـــاط الأقل من ٠,٢ (ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمـــة.

ب- معامل الارتباط من ٠,٢ إلى ٠,٣٩ (ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة.

ج- معامل الارتباط من ٠,٤ إلى ٠,٦٩ (متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة.

د- معامل الارتبـــاط من ٠,٧ إلى ٠,٨٩ (مرتفع) ويدل على علاقـــة قويـــة.

هـ- معامل الارتبـــاط أكبر من ٠,٩ (مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة

❖ **ثبات الاستبانة:** ويعنى أن الاستبانة تعطى نتائج واحدة إذا ما أعيد تطبيقها على العينة ذاتها من المفحوصين فى ظروف واحدة (مرسى، ٢٠٠٣، ١٧٦) ، وتم حساب ثبات الاستبانة بالطرق الآتية:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ – Alpha Chornbach:** تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هى مبينة بالجدول (٣):

جدول (٣): قيم معاملات ثبات "ألفا" للأبعاد الفرعية والاستبانة ككل

المحور الفرعى	عدد العبارات	معامل ألفا (معامل الثبات)	المحور الفرعى	عدد العبارات	معامل ألفا (معامل الثبات)
الأول	٦	٠,٧٠٨	السادس	٥	٠,٧٥٧
الثانى	١٣	٠,٧٧٨	السابع	١٥	٠,٨٥٥
الثالث	٥	٠,٧٩٧	الثامن	٨	٠,٨١٢
الرابع	٥	٠,٧١٤	التاسع	٥	٠,٧٣٩
الخامس	١٣	٠,٨٨٦	العاشر	٨	٠,٧٧٦
الاستبانة ككل	٨٣	٠,٩٦٣			

يتضح من نتائج جدول (٣) أن قيم الثبات للأبعاد تراوحت بين (٠,٨٨٦،٠,٧١٤)، كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة (٠,٩٦٣)، وهى قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً.

ومن ثم فقد تم حساب معامل الصدق الذاتى للاستبانة من خلال القانون الآتى (السيد، ١٩٧٩، ٤٠٢):

معامل الصدق الذاتى = $\sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{0.963} = 0.981$

وهذا يشير إلى ارتفاع الصدق الذاتى للاستبانة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half:** استخدمت الباحثة معادلة سبيرمان براون للتجزئة

النصفية، وذلك لأنه يمكن التنبؤ بمعامل ثبات أى مقياس إذا علمنا معامل ثبات نصفه أو أى جزء منه (السيد، ١٩٧٩، ٥٢١).

$$ر11 = \frac{2\ ر}{1 + ر}$$

ر11: معامل ثبات المقياس ككل

ر: معامل ثبات نصف المقياس

وبحساب معامل الارتباط بين رتب المفردات الزوجية، ورتب المفردات الفردية للمقياس، وجد أن معامل الارتباط (٠,٨٤٥). وبالتعويض فى معادلة التنبؤ لسبيرمان براون وجد أن معامل ثبات المقياس ككل تقريبا (٠,٩١٦).

يتبين مما سبق أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحث باستخدامها في الدراسة الحالية مكونة من(٨٣) مفردة دون حذف أى مفردة بناءً على نتائج الصدق والثبات.

٢- **تحديد مجتمع البحث:** يتألف مجتمع البحث الحالى من فئتين على النحو الآتى:

- **الفئة الأولى:** تمثل أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية بالمنصورة القائمين على رأس العمل فى العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٦م، ويبين جدول (٤) توزيع أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة:

جدول (٤): بيان بأعداد أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية بالمنصورة العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٦م

الحالة / الفئة	على رأس العمل		فى إجازة		الإجمالى	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
عضو هيئة تدريس	١٦٢	٦٣,٣	٣٤	١٣,٣	١٩٦	٧٦,٦
هيئة معاونة	٥٣	٢٠,٧	٧	٢,٧	٦٠	٢٣,٤
الإجمالى	٢١٥	٨٤	٤١	١٦	٢٥٦	١٠٠

المصدر: كلية التربية بالمنصورة، شئون أعضاء هيئة التدريس، العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٦م

يتضح من جدول (٤) أن مجتمع البحث الحالى يتكون من ٢١٥ عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة على رأس العمل بنسبة (٨٤%)، وتم استبعاد ٤١ عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بنسبة (١٦%) لكونهم فى إجازة أو إعارة أو بعثة أو غير ذلك.

-**الفئة الثانية:** تمثل طلاب شعبة التربية الخاصة المقيدين بكلية التربية بالمنصورة فى العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٦م، ويبين جدول (٥) توزيع أفراد مجتمع البحث من طلاب شعبة التربية الخاصة وفقاً لمتغير الفرقة:

جدول (٥)

بيان بأعداد طلاب شعبة التربية الخاصة المقيدين بكلية التربية بالمنصورة العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٦م

الفرقة / التوصيف	الأولى	الثانية	الثالثة			الرابعة			الإجمالى
			الإعاقة العقلية	الإعاقة السمعية	الإجمالى	الإعاقة العقلية	الإعاقة السمعية	الإجمالى	
العدد	٣٥٢	٢٣٧	٧١	٥٦	١٢٧	١٩	١٧	٣٦	٧٥٢
%	٤٦,٨	٣١,٥	٩,٤	٧,٥	١٦,٩	٢,٥	٢,٣	٤,٨	١٠٠

المصدر: كلية التربية بالمنصورة، إدارة الدراسة والامتحانات، العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٦م

يتضح من جدول (٥) أن مجتمع البحث الحالى يتكون من ٧٥٢ طالباً وطالبة مقيدين بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بنسبة (١٠٠%) موزعين على أربع فرق دراسية.

٣- **اختيار عينة البحث:** تألفت عينة البحث الحالى من فئتين على النحو الآتى:

- **الفئة الأولى:** تمثل القائمين بالتدريس (أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة) لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة منذ فتح هذه الشعبة فى العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م حتى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م، وتم اختيارهم كونهم أكثر الأعضاء دراية بلائحة شعبة التربية الخاصة، وأكثرهم احتكاكاً بطلاب شعبة التربية الخاصة، ومن ثم فهم أكثر دراية بمشكلات إعداد الطالب المعلم بشعبة التربية الخاصة، ويبين جدول (٦) توزيع أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة:

جدول (٦)

بيان بأعداد أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة القائمين بالتدريس لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة منذ العام الجامعى ٢٠١٢/ ٢٠١٣م وحتى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م(*)

الحالة / الفئة	على رأس العمل		فى إجازة أو حالة وفاة		الإجمالى	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
عضو هيئة تدريس	٦٠	٨١,١	٤	٥,٤	٦٤	٨٦,٥
هيئة معاونة	١٠	١٣,٥	–	–	١٠	١٣,٥
الإجمالى	٧٠	٩٤,٦	٤	٥,٤	٧٤	١٠٠

يتضح من جدول (٦) أن الفئة الأولى من عينة البحث الحالى تكونت من جميع أعضاء هيئة والتدريس والهيئة المعاونة القائمين بالتدريس لشعبة التربية الخاصة على رأس العمل على مدار خمس سنوات، والذى بلغ عددهم ٧٠ عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بنسبة (٩٤,٦%)، وتم استبعاد ٤ أعضاء هيئة تدريس بنسبة (٥,٤%) لكونهم فى إجازة أو حالات وفاة.

- **الفئة الثانية:** اقتصرت تلك الفئة على طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة التربية الخاصة المقيدين بكلية التربية بالمنصورة فى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م، وتم اختيارهم كونهم يمتلكون خبرة وممارسة عملية نتيجة لأنهم أوشكوا على الانتهاء من برنامج إعدادهم فى شعبة التربية الخاصة، كما أنهم أكثر نضجاً معرفياً لاجتيازهم معظم مقررات البرنامج، ونزولهم التدريب الميدانى بمدارس التربية الخاصة، ومن ثم فهم أكثر دراية بمشكلات إعدادهم بشعبة التربية الخاصة، وأكثر مصداقية أو واقيعة فى التعبير عن هذه المشكلات، ويبين جدول (٧) توزيع أفراد عينة البحث من طلاب شعبة التربية الخاصة وفقاً لمتغير الفرقة والتخصص:

* لإعداد هذا البيان قام الباحث بتفريغ جداول شعبة التربية الخاصة على مدار خمس سنوات، أى من العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م وحتى العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م.

جدول (٧)

بيان بأعداد طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة التربية الخاصة المقيدين بكلية التربية بالمنصورة العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م

الفرقة / التوصيف	الثالثة			الرابعة			الإجمالى
	الإعاقة العقلية	الإعاقة السمعية	الإجمالى	الإعاقة العقلية	الإعاقة السمعية	الإجمالى	
العدد	٧١	٥٦	١٢٧	١٩	١٧	٣٦	١٦٣
%	٤٣,٦	٣٤,٣	٧٧,٩	١١,٧	١٠,٤	٢٢,١	١٠٠

يتضح من جدول (٧) أن الفئة الثانية من عينة البحث الحالى تكونت من جميع الطلاب المقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة والذى بلغ عددهم ١٦٣ طالباً وطالبة بنسبة (١٠٠%).

ويجمل الباحث فئتى عينة البحث فى جدول (٨) على النحو الآتى:

جدول (٨)

عينة الدراسة وفقاً للفئة

الفئة	العدد	النسبة المئوية(%)
القائمون بالتدريس	٧٠	٣٠
الطلاب	١٦٣	٧٠
المجموع الكلى	٢٣٣	١٠٠

وبناءً على ما تقدم عرضه يمكن اعتبار عينة الدراسة ممثلة للمجتمع الأصلى للبحث.

٤- المعالجة الإحصائية

بعد تجميع الاستبانات وفحصها واستبعاد الاستبانات غير المكتملة تم إجراء بعض الخطوات على النحو الآتى:

- تفريغ البيانات الورادة فى استجابات أفراد العينة فى جداول؛ حيث تم تخصيص (٣) درجات للبديل موافق بدرجة كبيرة، وتم تخصيص (٢) درجة للبديل موافق بدرجة متوسطة، وتم تخصيص (١) درجة للبديل موافق بدرجة صغيرة.
- إدخال البيانات على الحاسب الآلى، ثم مراجعتها للتأكد من صحتها ودقتها.
- تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS Ver (21) (**S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences)، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب التكرارات ونسبتها لكل مفردة.
- حساب المتوسطات والانحرفات المعيارية لأبعاد المحور الأول.
- حساب التقدير الرقمى لكل مفردة من خلال المعادلة الآتية:

التقدير الرقمى = (٣ × تكرارالبديل موافق بدرجة كبيرة + ٢ × تكرار البديل موافق بدرجة متوسطة + ١ × تكرار البديل موافق بدرجة صغيرة).

- حساب الوزن النسبى لكل مفردة، من خلال المعادلة الآتية:

الوزن النسبى= (التقدير الرقمى × ١٠٠) / ن

حيث **ن:** عدد العينة

- ترتيب المحاور والعبارات حسب الوزن النسبى أو الأهمية النسبية لكل منها؛ حيث إن:

الأهمية النسبية لمتوسطات المحاور = المتوسط / (عدد العبارات × عدد البدائل)

الأهمية النسبية للمفردات = الوزن النسبى / عدد البدائل

- تم استخدم اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطى درجات استجابات كل من القائمين بالتدريس وطلاب الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة التربية الخاصة على المحور الأول بأبعاده الفرعية العشرة، وذلك كى يسهل على الباحث أن يقرر ما إذا كان سيتم التعامل مع عبارات كل محور فى ضوء العينة الكلية، أم سيتعامل مع عينة القائمين بالتدريس (٧٠عضواً)، وعينة الطلاب (١٦٣طالباً وطالبة) كل على حدة؛ فإذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات كل من القائمين بالتدريس والطلاب على أبعاد المحور الأول، يتم التعامل إحصائياً مع استجابات كل من القائمين بالتدريس والطلاب كلٍ على حدة، بينما إذ لم تكن هناك فروق بينهم يتم التعامل إحصائياً مع كل محور فى ضوء العينة الكلية (٢٣٣) مفحوصاً أو مستجيباً.
- تم حساب قيمة كا^{2} لحسن المطابقة لكل مفردة، وذلك للكشف عن الفروق فى اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة الثلاثة (موافق بدرجة كبيرة – موافق بدرجة متوسطة – موافق بدرجة صغيرة)، وذلك بتطبيق المعادلة الآتي:

$$\text{كا}^{2} = \text{مجـ} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_{\text{م}})^{2}}{\text{ت}_{\text{م}}}$$

حيث إن: ت = التكرار الملاحظ أو التجريبى.

ت م = التكرار المتوقع.

- تم حساب قيمة كا^{2} للاستقلالية؛ وذلك للكشف عن الفروق بين القائمين بالتدريس والطلاب فى استجاباتهم على عبارات الأبعاد التى بها فروق، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^{2} = \text{مجـ} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_{\text{م}})^{2}}{\text{ت}_{\text{م}}}$$

وتحسب ت$_{م}$ لكل خلية على حده من العلاقة :

$$\text{ت}_{\text{م}} = \frac{\text{مجموع الصف} \times \text{مجموع العمود}}{\text{المجموع الكلى}}$$

٥- تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

نتائج المحور الأول: مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة(الطالب المعلم)بكلية التربية بالمنصورة فى ضوء معايير الجودة والاعتماد

سيتم فى البداية عرض نتائج ترتيب أبعاد مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة من وجهة نظر عينة البحث الكلية والبالغ عددهم (٢٣٣) مبحوثاً، وذلك على النحو الآتى:

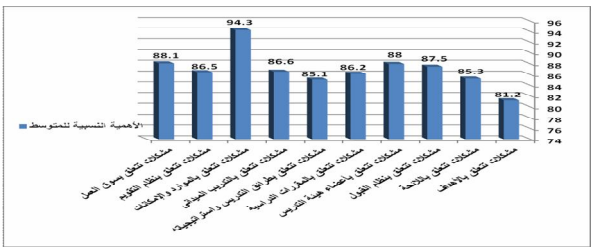
جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمتوسطات الأبعاد (ن = ٢٣٣)

البعد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الأهمية النسبية للمتوسط (%)	الترتيب
مشكلات تتعلق بالأهداف	١٤,٦١	٢,٤٥٨	٨١,٢	١٠
مشكلات تتعلق باللائحة	٣٣,٢٧	٤,١٦٤	٨٥,٣	٨
مشكلات تتعلق بنظام القبول	١٣,١٢	١,٩١٧	٨٧,٥	٤
مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	١٣,٢٠	١,٩١٨	٨٨	٣
مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية	٣٣,٦١	٤,٩٤٢	٨٦,٢	٧
مشكلات تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته	١٢,٧٦	٢,١٢٥	٨٥,١	٩
مشكلات تتعلق بالتدريب الميدانى	٣٨,٩٨	٥,٢٣٩	٨٦,٦	٥
مشكلات تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة	٢٢,٦٣	٢,٢٠٠	٩٤,٣	١
مشكلات تتعلق بنظام التقويم	١٢,٩٨	١,٩٥٣	٨٦,٥	٦
مشكلات تتعلق بسوق العمل	٢١,١٣	٢,٩٠٠	٨٨,١	٢

يتضح من نتائج جدول (٩) أن متوسطات أبعاد مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة تراوحت بين (١٢,٧٦) و (٣٨,٩٨)، كما يتضح أن الأهمية النسبية لمتوسطات الأبعاد تعكس قيماً مرتفعة لآراء عينة البحث حول مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة؛ حيث جاءت جميعها أكبر من ٨١%. وقد جاءت المشكلات التى تتعلق **بالموارد والإمكانات المتاحة**، والتى تتعلق **بسوق العمل**، والتى تتعلق **بأعضاء هيئة التدريس** فى المراتب الثلاث الأولى فى تريب مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (٩٤,٣، ٨٨,١، ٨٨) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات وسوق العمل وأعضاء هيئة التدريس من النوع الدقيق والواضح والمحسوس من قبل جميع العاملين؛ فمثلاً عدم وجود معامل السمعيات أو معامل برايل أو عدم وجود فرق لتشخيص الإعاقات، أو زيادة الإقبال على تخصصات التربية الخاصة مع ضعف الحصول على فرص عمل فى التخصص، أو ضعف رواتب معلمى التربية الخاصة، أو قلة عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة، أو أن غالبية القائمين على التدريس بشعبة التربية الخاصة من غير المتخصصين فى مجال الفئات الخاصة .... كلها مشكلات لاتحتاج تردداً فى الإجابة عليها، فهى أشبه بالعمليات الرياضية التى تحتاج إلى إجابات واضحة ودقيقة من العينة. ولما كانت هذه المشكلات موجودة فى الواقع بدرجة كبيرة جاءت موافقة عينة الدراسة على وجودها بدرجة كبيرة فاحتلت المراتب الأولى، هذا فضلاً عن أن شعبة التربية الخاصة قائمة بالدرجة الأولى على ضرورة توافر الموارد والإمكانات، وفرص عمل لخريجيها، وأعضاء هيئة تدريس قادرين على تدريب إكساب طلابهم مهارات التعامل مع فئات التربية الخاصة المختلفة على أرض الواقع بشكل عملى، ومن ثم فحدوث أى خلل فى ذلك يظهر جلياً وبشكل مباشر.

وقد جاء المشكلات التى تتعلق **باللائحة**، والتى تتعلق **بطرق التدريس واستراتيجياته**، والتى تتعلق **بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة** فى المراتب الثلاث الأخيرة فى تريب مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (٨٥,٣، ٨٥,١، ٨١,٢) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى أن النسبة الأكبر من عينة البحث وهم الطلاب (٧٠%) ليسوا على دراية كاملة بلائحة شعبة التربية الخاصة، وأهداف إعداد معلم التربية الخاصة وأنسب طرق التدريس واستراتيجياته لهم؛ فقد تكون اللائحة والأهداف غير معلنة لهم، أو أنهم لا يمتلكون الخبرة أو المعلومات الكافية عن كيفية إعداد اللائحة ومكوناتها وأنسب طرق التدريس واستراتيجياته لطلاب شعبة التربية الخاصة، أو قد يرجع ذلك إلى أن غالبية أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لشعبة التربية الخاصة من غير المتخصصين فى مجال التربية الخاصة، ومن ثم فمعرفتهم بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة وأنسب طرق التدريس لهم تكاد تكون ضئيلة، أو أنهم على قناعة بكفاية هذه الأهداف ومناسبة تلك الاستراتيجيات للتدريس لمثل هؤلاء الطلاب. **ويمكن توضيح الأهمية النسبية لمتوسطات الأبعاد من خلال الشكل الآتى:**



شكل(١): الأهمية النسبية لمتوسطات أبعاد مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة من وجهة نظر عينة البحث

قبل عرض نتائج كل بعد على حدة سيتم عرض نتائج اختبار (ت) لتحديد شكل التعامل الإحصائى مع كل بعد؛ لمعرفة إذا ما كان ستتم معالجته فى ضوء العينة الكلية أم ستكون وفقاً لمتغير الفئة (القائمون بالتدريس – الطلاب) كل على حدة؟ وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول (١٠):

جدول (١٠):قيم "ت" للفرق بين متوسطى استجابات عينة البحث وفقاً للفئة (القائمون بالتدريس – الطلاب) على الأبعاد الفرعية للمحور الأول (ن = ٢٣٣)

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأول: مشكلات تتعلق بالأهداف	القائمون بالتدريس	٧٠	١٥,٧٧	٢,١٩٥	٤,٩٦٤	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	١٤,١١	٢,٤٠١			
الثانى: مشكلات تتعلق باللائحة	القائمون بالتدريس	٧٠	٣٤,٧٤	٤,٤١٢	٣,٦٢٩	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	٣٢,٦٤	٣,٨٩٨			
الثالث: مشكلات تتعلق بنظام القبول	القائمون بالتدريس	٧٠	١٣,٨٤	١,٦٣٠	٣,٨٨٤	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	١٢,٨١	١,٩٥٢			
الرابع: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	القائمون بالتدريس	٧٠	١٣,٥٣	١,٥٨٥	١,٧١٢	٢٣١	غير دالة
	الطلاب	١٦٣	١٣,٠٦	٢,٠٣٣			
الخامس: مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية	القائمون بالتدريس	٧٠	٣٤,٩٧	٤,٥٦٢	٢,٧٨٨	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	٣٣,٠٣	٤,٩٩٧			
السادس: مشكلات تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته	القائمون بالتدريس	٧٠	١٣,٢٤	٢,٠٣٩	٢,٢٧٤	٢٣١	٠,٠٥
	الطلاب	١٦٣	١٢,٥٦	٢,١٣٥			
السابع: مشكلات تتعلق بالتدريب الميدانى	القائمون بالتدريس	٧٠	٤١,٤١	٤,١٨٩	٤,٨٦٤	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	٣٧,٩٤	٥,٣٠٩			
الثامن: مشكلات تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة	القائمون بالتدريس	٧٠	٢٣,٥٦	٨٤٥.	٤,٣٩٦	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	٢٢,٢٣	٢,٤٦٨			
التاسع: مشكلات تتعلق بنظام التقويم	القائمون بالتدريس	٧٠	١٣,٢٧	١,٨٨٠	١,٥٠٤	٢٣١	غير دالة
	الطلاب	١٦٣	١٢,٨٥	١,٩٧٦			
العاشر: مشكلات تتعلق بسوق العمل	القائمون بالتدريس	٧٠	٢٢,٠٦	٢,٤٨٤	٣,٢٥٣	٢٣١	٠,٠١
	الطلاب	١٦٣	٢٠,٧٤	٢,٩٨١			

يتضح من نتائج جدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات استجابات كل من القائمين بالتدريس والطلاب على جميع الأبعاد **لصالح القائمين بالتدريس** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستويى دلالة (٠,٠٥ – ٠,٠١) ودرجة حرية (٢٣١). باستثناء المحورين **الرابع والتاسع**؛ فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات استجابات كل من القائمين بالتدريس والطلاب على هذين البعدين، حيث جاءت قيمتا (ت) غير دالة إحصائياً.

وقد ترجع الفروق فى غالبية الأبعاد لصالح القائمين بالتدريس إلى كونهم يقع على عاتقهم الجزء الأكبر فى التخطيط للعملية التعليمية؛ فهم يشاركون فى وضع أهداف برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، كما يشاركون فى جميع مراحل إعداد لوائح الكلية بصفة عامة ولائحة التربية الخاصة بصفة خاصة، ويقومون بإجراء اختبارات القبول لطلاب شعبة التربية الخاصة، ويضعون المقررات الدراسية فضلاً عن تدريسها وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لتدريسها، ويشرفون على الطلاب بمدارس التدريب الميدانى، وأكثر دراية بموارد الكلية وإمكاناتها ومدى تجهيز القاعات والمعامل ومدى توافر الوسائل التعليمية المساعدة فى إنجاح العملية التعليمية، وأكثر مواكبة لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل، ومن ثم فهم أكثر الفئات معاناة من المشكلات التى تواجه إعداد معلم التربية الخاصة سواء كانت مشكلات تتعلق بالأهداف أم مشكلات لائحية أو غير ذلك لمعرفتهم بدقائق الأمور ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة.

أما عن الاتفاق بين القائمين بالتدريس والطلاب فيما يتعلق باستجاباتهم على المشكلات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس ونظام التقويم فقد يرجع هذا إلى طبيعة هذه المشكلات؛ فالطالب وعضو هيئة التدريس فى اتصال دائم داخل قاعات الدراسة وخارجها؛ فالطلاب يُقَيِّمون أداء أعضاء هيئة التدريس؛ ومن ثم فهم على دراية بجوانب القصور فى أدائهم، وأعضاء هئية التدريس فى عملية تقويم ذاتى مستمر، فضلاً عن سماعهم لشكاوى بعض الطلاب من بعض أعضاء هيئة التدريس، أو اطلاعهم على نتائج تقييم طلابهم لهم، وكذلك فيما يتعلق بنظام التقويم؛ فالتقويم عملية مشتركة بين الطالب وعضو هيئة التدريس؛ فعضو هيئة التدريس يستخدم بعض أساليب التقويم والطالب يحكم على مناسبة هذه الأساليب لطرق التدريس المستخدمة فى العملية التعليمية، وعلى مدى إلمامهما بكافة المستويات المعرفية لديهم، ومدى قدرتها على التمييز بينهم.

مما سبق يتضح أنه يجب التعامل إحصائياً مع مفردات جميع الأبعاد فى ضوء كل فئة على حده، باستثناء البعدين الرابع والتاسع، ولكن البحث الحالى سيتعامل مع مفردات جميع الأبعاد فى ضوء كل فئة على حدة (القائمون بالتدريس، الطلاب)، ثم فى ضوء العينة الكلية لمعرفة الرؤية الكلية لعينة البحث حول هذه الأبعاد وحول ترتيب عباراتها، وسيتضح ذلك عند عرض نتائج الأبعاد على النحو الآتى:

أولاً: مشكلات تتعلق بالأهداف

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة ، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١١) على النحو الآتى:

جدول (١١):استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بالأهداف وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

رقم العبارة	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)											
	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	$كا^2$	مستوى الدلالة	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	$كا^2$	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٤٧	٦٧,١	٢٣	٣٢,٩	٠	٠	٨٩	٣	٦٦	٤٠,٥	٧٠	٤٢,٩	٢٧	١٦,٦	٧٤,٦	٥	٢٠,٠	٠,٠١	١١٣	٤٨,٥	٩٣	٣٩,٩	٢٧	١١,٦	٧٩	٤	٥٢,٢	٠,٠١
٢	٤٢	٦٠,٠	٢٨	٤٠,٠	٠	٠	٨٦,٧	٤	٦٢	٣٨,٠	٨١	٤٩,٧	٢٠	١٢,٣	٧٥,٣	٣	١٤,٩	٠,٠١	١٠٤	٤٤,٦	١٠٩	٤٦,٨	٢٠	٨,٦	٧٨,٧	٥	٦٤,٤	٠,٠١
٣	٣٦	٥١,٤	٣٢	٤٥,٧	٢	٢,٩	٨٢,٩	٥	٦٣	٣٨,٧	٧١	٤٣,٦	٢٩	١٧,٨	٧٣,٦	٦	١٠,١	٠,٠١	٩٩	٤٢,٥	١٠٣	٤٤,٢	٣١	١٣,٣	٧٦,٤	٦	٤٢,٢	٠,٠١
٤	٤٩	٧٠,٠	٢١	٣٠,٠	٠	٠	٩٠	٢	٦٤	٣٩,٣	٧٥	٤٦,٠	٢٤	١٤,٧	٧٤,٨	٤	٢٢,٩	٠,٠١	١١٣	٤٨,٥	٩٦	٤١,٢	٢٤	١٠,٣	٧٩,٤	٣	٥٧,٥	٠,٠١
٥	٣٧	٥٢,٩	٢٩	٤١,٤	٤	٥,٧	٨٢,٤	٦	٨٥	٥٢,١	٥٧	٣٥,٠	٢١	١٢,٩	٧٩,٨	٢	٢,٩	غير دالة	١٢٢	٥٢,٤	٨٦	٣٦,٩	٢٥	١٠,٧	٨٠,٥	٢	٦١,٩	٠,٠١
٦	٦٠	٨٥,٧	٩	١٢,٩	١	١,٤	٩٤,٨	١	١٣١	٨٠,٤	٢٦	١٦,٠	٦	٣,٧	٩٢,٢	١	١,٣	غير دالة	١٩١	٨٢,٠	٣٥	١٥,٠	٧	٣,٠	٩٣	١	٢٥٣,١	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١١) ما يأتى:

أ- الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:

❖ جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (١، ٢، ٣، ٤) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد يرجع ذلك إلى أن القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة هم أكثر الأطراف مشاركة فى توصيف برنامج إعداد معلم التربية الخاصة و صياغة أهدافه، ومن ثم فهم أكثر دراية بنواحى القصور التى تنتاب تلك الأهداف. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى العبارتين (٥، ٦)؛ حيث جاءت قيمتا (كا^2) غير دالة إحصائياً.

❖ جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (١، ٤، ٥، ٦) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وفى العبارتين (٢، ٣) لصالح البديل **موافق بدرجة متوسطة**؛ حيث جاءت قيمتا (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بأهداف معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

-اتفقت عينتا الدراسة والعينة ككل على احتلال العبارة (٦) وهى (**عدم مراعاة المعايير القومية الأكاديمية المرجعية (NARS) عند صياغة أهداف إعداد معلم التربية الخاصة**) المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٢,٢%، ٩٤,٨%)، وقد يرجع ذلك إلى أن كلية التربية بالمنصورة تقدمت للحصول على الاعتماد فى العام الدراسى نفسه الذى طبقت فيه الدراسة الميدانية للبحث، وقد تبنت الكلية المعايير القومية الأكاديمية المرجعية فى معيار المعايير الأكاديمية والبرامج التعليمية (**كلية التربية بالمنصورة، ٢٠١٦، ٥٧**)، ومن ثم كان القائمون بالتدريس والطلاب على دراية كاملة بتلك المعايير، وأنه من الضرورى أن تتوافق الأهداف ونواتج التعلم المستهدفة لكل برنامج مع المعايير الأكاديمية المرجعية المتبناة.

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٥) وهى (**عدم مراعاة سياسة الدمج عند صياغة أهداف إعداد معلم التربية الخاصة**) المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٠,٥، ٧٩,٨%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة السادسة (الأخيرة) من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٢,٤%)، وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب الدمج يمثل اتجاهاً عالمياً تأخذ به عديد من دول العالم، وأن إعداد معلم قادر على التدريس للجميع يرفع من نوعية المعلم وشأنه، وتفتح سوق العمل على مصراعيه أمام فئة جديدة من المعلمين، لذا تحتاج برامج إعداد المعلم -بصفة عامة- ومعلم التربية الخاصة -بصفة خاصة- لإعادة تخطيط لتتناسب مع النظام التعليمى للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم من مختلف الإعاقات، ولابد أن يظهر هذا جلياً فى أهدافها.

-جاءت العبارة (٢) وهى **(غياب آليات التعريف بأهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة بالكلية)** فى المرتبة الخامسة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة من وجهة نظر عينة البحث الكلية؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (٧٨,٧%)، فى حين جاءت فى المرتبة الرابعة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية (٨٦,٧%) وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية (٧٥,٣%).

-اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٣) وهى **(نقص الوعى بأهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة لدى القائمين عليه)** المرتبة السادسة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٧٦,٤، ٧٣,٦%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الخامسة (قبل الأخيرة) من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٢,٩%)، وقد يرجع ذلك إلى أنه بمطالعة لائحة شعبة التربية الخاصة تبين خلوها من أهداف واضحة ومحددة لنظام إعداد معلم التربية الخاصة، ومن ثم فنقص الوعى أو غياب آليات التعريف بأهداف غير موجودة يُعد أمراً طبيعياً، وهذا ما أكدته دراسة **(محمد، ٢٠٠٤، ٢١٩)** والتى أشارت إلى ندرة وجود أهداف معلنة وواضحة ومحددة فى لوائح كليات التربية فيما يخص عملية إعداد معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: مشكلات تتعلق باللائحة

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٢) على النحو الآتى:

جدول (١٢): استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق باللائحة وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

رقم العبارة	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)									
	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية	$كا^2$	مستوى الدلالة	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية	$كا^2$	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٤٢	٦٠,٠	٢٤	٣٤,٣	٤	٥,٧	٨	٨٤,٨	١٠٥	٦٤,٤	٣٩	٢٣,٩	١٩	١١,٧	٥	٨٤,٣	٣,٨	غير دالة	١٤٧	٦٣,١	٦٣	٢٧,٠	٢٣	٩,٩	٦	٨٤,٤	١٠٣,١	٠,٠١
٢	٦١	٨٧,١	٧	١٠,٠	٢	٢,٩	٢	٩٤,٨	١١٣	٦٩,٣	٤١	٢٥,٢	٩	٥,٥	٤	٨٧,٩	٨,٣	٠,٠٠٥	١٧٤	٧٤,٧	٤٨	٢٠,٦	١١	٤,٧	٤	٩٠	١٨٨,٠	٠,٠١
٣	٥٥	٧٨,٦	١١	١٥,٧	٤	٥,٧	٦	٩١	٧٩	٤٨,٥	٦٣	٣٨,٧	٢١	١٢,٩	٧	٧٨,٥	١٨,٢	٠,٠٠١	١٣٤	٥٧,٥	٧٤	٣١,٨	٢٥	١٠,٧	٨	٨٢,٣	٧٦,٧	٠,٠١
٤	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٠	٠	٦مكرر	٩١	١١٤	٦٩,٩	٣٩	٢٣,٩	١٠	٦,١	٤مكرر	٨٧,٩	٤,٦	غير دالة	١٦٥	٧٠,٨	٥٨	٢٤,٩	١٠	٤,٣	٥	٨٨,٨	١٦٢,١	٠,٠١
٥	٥٩	٨٤,٣	٩	١٢,٩	٢	٢,٩	٤	٩٣,٧	١٣١	٨٠,٤	٢٦	١٦,٠	٦	٣,٧	١	٩٢,٢	٠,٥	غير دالة	١٩٠	٨١,٥	٣٥	١٥,٠	٨	٣,٤	١	٩٢,٧	٢٤٨,٤	٠,٠١
٦	٣٧	٥٢,٩	٢٥	٣٥,٧	٨	١١,٤	١٠	٨٠,٥	٥٦	٣٤,٤	٧٨	٤٧,٩	٢٩	١٧,٨	١٠	٧٢,٢	٧,١	٠,٠٠٥	٩٣	٣٩,٩	١٠٣	٤٤,٢	٣٧	١٥,٩	١١	٧٤,٧	٣٢,٦	٠,٠١
٧	٤٠	٥٧,١	٢٤	٣٤,٣	٦	٨,٦	٩	٨٢,٩	٦٦	٤٠,٥	٦٢	٣٨,٠	٣٥	٢١,٥	٩	٧٣	٧,٨	٠,٠٠٥	١٠٦	٤٥,٥	٨٦	٣٦,٩	٤١	١٧,٦	٩	٧٦	١٨,٥	٠,٠١
٨	٦٦	٩٤,٣	٤	٥,٧	٠	٠	١	٩٨,١	١٢٣	٧٥,٥	٢٨	١٧,٢	١٢	٧,٤	٢	٨٩,٤	١٢,٠	٠,٠٠١	١٨٩	٨١,١	٣٢	١٣,٧	١٢	٥,٢	٢	٩٢	٢٤٢,٠	٠,٠١
٩	٣١	٤٤,٣	٣١	٤٤,٣	٨	١١,٤	١١	٧٧,٦	٥٩	٣٦,٢	٨١	٤٩,٧	٢٣	١٤,١	٨	٧٤	١,٤	غير دالة	٩٠	٣٨,٦	١١٢	٤٨,١	٣١	١٣,٣	١٠	٧٥,١	٤٥,٢	٠,٠١
١٠	٤٥	٦٤,٣	٢٣	٣٢,٩	٢	٢,٩	٧	٨٧,١	٩٠	٥٥,٢	٦١	٣٧,٤	١٢	٧,٤	٦	٨٢,٦	٢,٦	غير دالة	١٣٥	٥٧,٩	٨٤	٣٦,١	١٤	٦,٠	٧	٨٤	٩٥,٠	٠,٠١
١١	٥٣	٧٥,٧	١٥	٢١,٤	٢	٢,٩	٦مكرر	٩١	١١٠	٦٧,٥	٤٧	٢٨,٨	٦	٣,٧	٤مكرر	٨٧,٩	١,٦	غير دالة	١٦٣	٧٠,٠	٦٢	٢٦,٦	٨	٣,٤	٥مكرر	٨٨,٨	١٥٩,٤	٠,٠١
١٢	٥٥	٧٨,٦	١٣	١٨,٦	٢	٢,٩	٥	٩١,٩	١٢٤	٧٦,١	٢٦	١٦,٠	١٣	٨,٠	٢مكرر	٨٩,٤	٢,٢	غير دالة	١٧٩	٧٦,٨	٣٩	١٦,٧	١٥	٦,٤	٤ مكرر	٩٠	٢٠٢,٠	٠,٠١
١٣	٦١	٨٧,١	٥	٧,١	٤	٥,٧	٣	٩٣,٨	١١٥	٧٠,٦	٤٠	٢٤,٥	٨	٤,٩	٣	٨٨,٥	٩,٥	٠,٠٠١	١٧٦	٧٥,٥	٤٥	١٩,٣	١٢	٥,٢	٣	٩٠,١	١٩٣,٨	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٢) ما يأتى:

أ- الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:

- جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ١٣) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)؛ حيث جاءت جميع قيم ($كا^2$) دالة عند مستويى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وقد ترجع الفروق فى العبارات سالفة الذكر لصالح القائمين بالتدريس لكونهم يقع على عاتقهم إعداد مقرراتهم الدراسية، ومن ثم فإن أى تكرار للمعلومات المتضمنة فى مقرراتهم مع مقررات أخرى يكونون على علم به، هذا فضلاً عن شكاوى طلابهم من تكرار المعلومات عند شرحها لهم مرة أخرى. كما أن القائمين بالتدريس يجدون أن توصيفات بعض المقررات لا تتوافق مع طبيعة الأقسام القائمة بتدريسها؛ فمثلاً توصيف مقرر تعليم المعاقين سمعياً أو عقلياً يتماشى مع طبيعة قسم المناهج وطرق التدريس، ولكن الواقع أن القسم القائم بتدريسه هو قسم الصحة النفسية وهكذا، وهذا لا يتوافق ومعايير الجودة والاعتماد، هذا بالإضافة إلى قناعة القائمين بالتدريس بقلة عدد الساعات المخصصة سواء لبعض مواد التخصص الدقيق أو التخصص الأكاديمى. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات حيث جاءت جميع قيم ($كا^2$) غير دالة إحصائياً.
- جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم ($كا^2$) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). باستثناء العبارتين (٦، ٩) فكانت الفروق فيهما لصالح البديل **موافق بدرجة متوسطة**؛ حيث جاءت قيمتا ($كا^2$) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة **(٥)** وهى **(تكرار بعض المقررات الأكاديمية فى أكثر من عام دراسى بنفس المسمى)** المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٢,٧، ٩٢,٢%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثالثة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٣,٨%). وقد يرجع ذلك إلى أنه بالرجوع للائحة شعبة التربية الخاصة تبين أن مقرر النحو والدراسات الإسلامية فى شعبة التربية الخاصة (تخصص اللغة العربية) مكرر فى الفرقة الأولى والثانية والرابعة بالمسمى نفسه وبدون أى تمييز، وكذلك مقرر الجبر فى شعبة التربية الخاصة (تخصص الرياضيات) مكرر

فى الفرقة الثانية والثالثة بالمسمى نفسه وبدون أى تمييز وهكذا.

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٨) وهى **(لا يوجد أكواد لكل المقررات الدراسية بالائحة باستثناء المقررات التربوية والثقافية)** المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٢، ٨٩,٤%) على الترتيب، وجاءت العبارة (١٢) أيضاً وهى **(إغفال برامج إعداد معلم التربية الخاصة للمرحلتين الإعدادية والثانوية)** فى المرتبة نفسها من وجهة نظر عينة الطلاب، فى حين جاءت العبارة (٨) فى المرتبة الأولى من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٨,١%)، وقد يرجع ذلك إلى الواقعية الشديدة لهذه المشكلات؛ فبالاطلاع على لائحة شعبة التربية الخاصة تبين عدم وجود أكواد لجميع المقررات الدراسية باستثناء المقررات التربوية والثقافية، وهذا لا يتوافق ومعايير الجودة والاعتماد؛ حيث إن كود المقرر جزء رئيس من بيانات المقرر الأساسية عند توصيفه، كما تبين باللائحة أن الهدف منها إعداد معلم التربية الخاصة فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، ومن ثم أغفلت المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- اتفقت عينتا البحث والعينة ككل على احتلال العبارة **(١٣)** وهى **(عدم تضمين اللائحة لمختلف فئات التربية الخاصة)** المرتبة الثالثة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٨,٥، ٩٣,٨%) ؛ وقد يرجع ذلك إلى اقتصار لائحة شعبة التربية الخاصة على إعداد معلم لأربع فئات فقط هى: الإعاقة العقلية، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، ذوى صعوبات التعلم، وأغفلت باقى فئات التربية الخاصة؛ مثل، الموهبة، الإعاقة الجسمية والصحية، والتوحد، واضطرابات التواصل، والاضطرابات السلوكية والانفعالية.
- اتفقت عينتا البحث والعينة ككل على احتلال العبارة (٧) وهى **(قلة عدد الساعات المخصصة لبعض مواد التخصص الدقيق)** المرتبة التاسعة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٧٣، ٨٢,٩%).
- جاءت العبارة **(٩)** وهى **(نقص الاهتمام بإعداد معلم الموهوبين أو المتفوقين كأحد فئات التربية الخاصة)** فى المرتبة العاشرة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٧٥,١%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثامنة بأهمية نسبية بلغت (٧٤%) من وجهة نظر الطلاب، وفى المرتبة الحادية عشرة (الأخيرة) بأهمية نسبية بلغت (٧٧,٦%) من وجهة نظر القائمين بالتدريس. وقد جاءت هذه المشكلة فى مرتبة متأخرة رغم أهميتها وواقعيتها؛ فبالاطلاع على لائحة شعبة التربية بكلية التربية بالمنصورة وجد أنها لا تتضمن إعداد معلم الموهبين، وقد يرجع ذلك إلى أن عينة البحث قد تنظر إلى التربية الخاصة على أنها تقتصر على الإعاقات فقط، وهذه رؤية لا يحالفها الصواب؛ حيث إن فئة الموهبين إحدى فئات التربية الخاصة، لذا يجب الاهتمام بإعداد معلم الموهبين ضمن لائحة شعبة التربية الخاصة، وتؤكد دراسة **نصار وعبد الشافى ونتو(٢٠١٥، ٦٢٠)** هذه المشكلة؛ حيث أشارت إلى أنه ليس هناك اهتمام

كاف بإعداد معلم المتفوقين بشعبة التربية الخاصة، وأوردت عدة شواهد تدلل على ذلك؛ منها عدم الاهتمام بالمقررات الخاصة بتأهيل معلم المتفوقين.

- جاءت العبارة (٦) وهى **(العمل بنظام الفصلين الدراسيين؛ لا يسمح بتحقيق أهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة على الوجه الأمثل)** فى المرتبة الحادية عشرة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٧٤,٧%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتا البحث على احتلال هذه العبارة المرتبة العاشرة بأهمية نسبية تراوحت بين (٧٢,٢، ٨٠,٥%)، وقد يرجع ذلك إلى قناعة عينة الدراسة بأن العمل بنظام الفصلين الدراسيين هو الأنسب لطبيعة كليات العلوم الإنسانية، وأنه مع أهمية تطبيق نظام الساعات المعتمدة وبخاصة لشعبة التربية الخاصة، إلا أنه لا يطبق على الوجه الأمثل الذى يحقق الفائدة المرجوة منه.

وأضافت عينة البحث مشكلة تتعلق بلائحة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة؛ وهى: إغفال اللائحة بعض المقررات الدراسية المرتبطة بمشروع التخرج مثل مقرر الإحصاء التربوى (الوصفى والاستدلالى).

ثالثاً: مشكلات تتعلق بنظام القبول

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٣) على النحو الآتى:

جدول (١٣): استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بنظام القبول وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

رقم العبارة	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)									
	درجة الموافقة						الوزن النسبى	الترتيب	درجة الموافقة						الوزن النسبى	الترتيب	كا٢	مستوى الدلالة	درجة الموافقة						الوزن النسبى	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة			
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%		
١	٦١	٨٧,١	٩	١٢,٩	٠	٠	٩٥,٧	١	١٢٦	٧٧,٣	٢٨	١٧,٢	٩	٥,٥	٩٠,٦	١	٥,٠	غير دالة	١٨٧	٨٠,٣	٣٧	١٥,٩	٩	٣,٩	٩٢,١	١
٢	٥٧	٨١,٤	١٣	١٨,٦	٠	٠	٩٣,٨	٣	١١٤	٦٩,٩	٤٣	٢٦,٤	٦	٣,٧	٨٨,٨	٢	٤,٧	غير دالة	١٧١	٧٣,٤	٥٦	٢٤,٠	٦	٢,٦	٩٠,٣	٢
٣	٥٠	٧١,٤	١٠	١٤,٣	١٠	١٤,٣	٨٥,٧	٥	٩٨	٦٠,١	٣٨	٢٣,٣	٢٧	١٦,٦	٨١,٢	٤	٣,١	غير دالة	١٤٨	٦٣,٥	٤٨	٢٠,٦	٣٧	١٥,٩	٨٢,٥	٥
٤	٥٥	٧٨,٦	١٣	١٨,٦	٢	٢,٩	٩١,٩	٤	٨٧	٥٣,٤	٥٧	٣٥,٠	١٩	١١,٧	٨٠,٦	٥	١٣,٧	٠,٠١	١٤٢	٦٠,٩	٧٠	٣٠,٠	٢١	٩,٠	٨٤	٤
٥	٦٢	٨٨,٦	٤	٥,٧	٤	٥,٧	٩٤,٣	٢	١١٠	٦٧,٥	٣٧	٢٢,٧	١٦	٩,٨	٨٥,٩	٣	١١,٩	٠,٠١	١٧٢	٧٣,٨	٤١	١٧,٦	٢٠	٨,٦	٨٨,٤	٣

رقم العبارة	كا٢	مستوى الدلالة
١	٢٣٥,٩	٠,٠١
٢	١٨٤,٣	٠,٠١
٣	٩٦,٣	٠,٠١
٤	٩٥,٤	٠,٠١
٥	١٧٤,٧	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٣) ما يأتى:

أ- **الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:**

❖ جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارتين (٤، ٥) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت قيمتا (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد يرجع ذلك لكون القائمين بالتدريس أعضاءً فى لجان الاختبار الشخصى لقبول الطلاب بشعبة التربية الخاصة، ومن ثم لا يجدون الرغبة الحقيقية لدى الطلاب للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة، بل ربما يكون السبب الرئيس للالتحاق بكلية التربية وبخاصة شعبة التربية الخاصة تنسيق الثانوية العامة، هذا فضلاً عن ضآلة الخلفية المعرفية لدى الطلاب عن فئات التربية الخاصة. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) غير دالة إحصائياً.

- ❖ جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينتا البحث والعينة ككل على احتلال العبارة (١) وهى (**الاعتماد على مجموع درجات الطالب فى الثانوية العامة وشكلية الاختبار الشخصى**) المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٠,٦، ٩٥,٧%)، وقد يرجع ذلك إلى أن عينتى البحث مرتبطتان بطريقة مباشرة بهذا العملية إما عضواً فى لجنة الاختبار (القائمين بالتدريس) أو ماثلاً للاختبار (طلاب شعبة التربية الخاصة)، ومن ثم يلمسون هذه المشكلة بشكل كبير.
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٢) وهى (**ضعف آليات اختيار الطلاب بشعبة التربية الخاصة وروتينيتها**) المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٠,٣، ٨٨,٨%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثالثة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٣,٨%)
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة القائمين بالتدريس على احتلال العبارة (٤) وهى (**ضعف الاهتمام بضرورة توافر الرغبة الحقيقية لدى الطالب للالتحاق بشعبة التربية الخاصة**) المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٤، ٩١,٩%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الخامسة (الأخيرة) من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت (٨٠,٦%).
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة القائمين بالتدريس على احتلال العبارة (٣) وهى (**لا يُشترط توافر قدرات ومهارات نفسية وشخصية لازمة لممارسة مهنة التدريس للفئات الخاصة**) المرتبة الخامسة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٢,٥، ٨٥,٧%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت (٨١,٢%).

وتؤكد دراسة **نصار وعبد الشافى ونتو(٢٠١٦، ٦١٩)** هذه المشكلات؛ حيث أشارت إلى أنه من الضرورى أن يتوافر لدى الطالب الرغبة الحقيقية فى الالتحاق بشعبة التربية الخاصة، وأن تكون هذه الرغبة نابعة من إيمانه بالجدوى الفعلية للعمل مع هذه الفئات التى تستحق العناية والاهتمام، هذا بالإضافة إلى ضرورة إلمام الطالب ببعض المعلومات والأفكار عن الفئات الخاصة، كما أشارت دراسة **(محمد، ٢٠٠٤، ٢٢٠)** إلى أن نظام القبول الحالى بكليات التربية التى تُعِدّ معلمى التربية الخاصة لا يحقق الاختيار السليم والملائم للطلاب؛ حيث إنه لا يراعى توافر القدرات والمهارات النفسية والشخصية اللازمة لممارسة مهنة التدريس للفئات الخاصة.

رابعاً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٤) على النحو الآتى:

جدول (١٤)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

رقم العبارة	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								$كا^2$	مستوى الدلالة	إجمالى عينة البحث (٢٣٣)								$كا^2$	مستوى الدلالة
	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية (مجموع)	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية (مجموع)			درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية (مجموع)		
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٦١	٨٧,١	٩	١٢,٩	٠	٠	١	٩٥,٧	١٢٢	٧٤,٨	٣٣	٢٠,٢	٨	٤,٩	٢	٩٠	٥,٩	غير دالة	١٨٣	٧٨,٥	٤٢	١٨,٠	٨	٣,٤	١	٩١,٧	٢٢١,٧	٠,٠١
٢	٤٠	٥٧,١	٢٨	٤٠,٠	٢	٢,٩	٤	٨٤,٨	٩٧	٥٩,٥	٥٢	٣١,٩	١٤	٨,٦	٤	٨٣,٦	٣,٣	غير دالة	١٣٧	٥٨,٨	٨٠	٣٤,٣	١٦	٦,٩	٤	٨٤	٩٤,٤	٠,٠١
٣	٤٦	٦٥,٧	٢٢	٣١,٤	٢	٢,٩	٢	٨٧,٦	٨٧	٥٣,٤	٥٦	٣٤,٤	٢٠	١٢,٣	٥	٨٠,٤	٦,٠	٠,٠٥	١٣٣	٥٧,١	٧٨	٣٣,٥	٢٢	٩,٤	٥	٨٢,٥	٧٩,٣	٠,٠١
٤	٤٣	٦١,٤	٢٧	٣٨,٦	٠	٠	٣	٨٧,١	١٢٩	٧٩,١	٢٨	١٧,٢	٦	٣,٧	١	٩١,٨	١٤,٢	٠,٠١	١٧٢	٧٣,٨	٥٥	٢٣,٦	٦	٢,٦	٣	٩٠,٤	١٨٧,٣	٠,٠١
٥	٦١	٨٧,١	٩	١٢,٩	٠	٠	١ مكرر	٩٥,٧	١١٧	٧١,٨	٤١	٢٥,٢	٥	٣,١	٣	٨٩,٦	٧,١	٠,٠٥	١٧٨	٧٦,٤	٥٠	٢١,٥	٥	٢,١	٢	٩١,٤	٢٠٧,٥	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٤) ما يأتى:

أ- **الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:**

- جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارتين (٣، ٥) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت قيمتا ($كا^2$) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وفى العبارة (٤) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة الطلاب** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت قيمة ($كا^2$= ١٤,٢) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد يرجع ذلك لمعاناة القائمين بالتدريس من ضعف التنسيق بينهم عند الاشتراك مع أقسام أخرى فى تدريس مقرر واحد، أو ضعف كفاءة بعض زملائهم فى هذا المجال نتيجة لعدم التخصص أو غير ذلك. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى العبارتين (١، ٢) حيث جاءت قيمتا ($كا^2$) غير دالة إحصائياً.
- جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل

موافق بدرجة كبيرة؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة القائمين بالتدريس على احتلال العبارة (١) وهى **(قلة عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة)** المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩١,٧، ٩٥,٧%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثانية من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت (٩٠%)، وقد يرجع ذلك إلى حداثة اهتمام كليات التربية- بصفة عامة- وكلية التربية بالمنصورة- بصفة خاصة- بإعداد معلمى التربية الخاصة، حيث كان العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م بداية قبول الطلاب بشعبة التربية الخاصة، ومن ثم يوجد عجز فى أعداد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة.
- جاءت العبارة (٥) وهى **(ضعف التنسيق بين القائمين على تدريس المقرر الواحد فى الأقسام المختلفة)** المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩١,٤%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الأولى من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٥,٧%). وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت (٨٩,٦%)، وقد يرجع ذلك لاستقلالية الأقسام العلمية داخل الكلية، ومن ثم ينتظر القائم بتدريس المقرر أن يبادر من يشاركه التدريس فى هذا المقرر بالتنسيق، وهكذا يكون سلوك الطرف الآخر، وتكون النتيجة عدم التنسيق بينهما، وهو ما ينجم عنه مشكلات كثيرة أثناء التدريس أو أثناء وضع الامتحانات وغير ذلك.
- اتفقت عينتا البحث والعينة ككل على احتلال العبارة (٢) وهى **(ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتنمية المهنية الذاتية فى مجال التربية الخاصة)** المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٣,٦، ٨٤,٨%).
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٣) وهى **(ضعف كفاءات بعض القائمين على التدريس بشعبة التربية الخاصة)** المرتبة الخامسة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٢٥، ٨٠,٤%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثانية من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٧,٦%)، ويفسر **قرشم (٢٠٠٤، ٨٠)** أن السبب فى هذه المشكلة يرجع إلى إسناد مهمة التدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة لبعض أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين فى المجال.

خامساً : مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٥) على النحو الآتى:

جدول (١٥)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)								كا٢	مستوى الدلالة
	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب		
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%				
١	٤٤	٦٢,٩	٢٤	٣٤,٣	٢	٢,٩	٨٦,٧	١٠	١١٠	٦٧,٥	٥٠	٣٠,٧	٣	١,٨	٨٨,٥	٢	١٥٤	٦٦,١	٧٤	٣١,٨	٥	٢,١	٨٨	٢	٠,٦	غير دالة	١٤٣,٢	٠,٠١
٢	٥٧	٨١,٤	١٣	١٨,٦	٠	٠	٩٣,٨	١	١٢١	٧٤,٢	٣٣	٢٠,٢	٩	٥,٥	٨٩,٦	١	١٧٨	٧٦,٤	٤٦	١٩,٧	٩	٣,٩	٩٠,٨	١	٤,٣	غير دالة	٢٠٣,٢	٠,٠١
٣	٥٠	٧١,٤	٢٠	٢٨,٦	٠	٠	٩٠,٥	٥	٩٤	٥٧,٧	٥٨	٣٥,٦	١١	٦,٧	٨٣,٦	٨	١٤٤	٦١,٨	٧٨	٣٣,٥	١١	٤,٧	٨٥,٧	٨	٦,٩	٠,٠٥	١١٣,٩	٠,٠١
٤	٤٨	٦٨,٦	٢٢	٣١,٤	٠	٠	٨٩,٥	٦	١٠٧	٦٥,٦	٤٥	٢٧,٦	١١	٦,٧	٨٦,٣	٥	١٥٥	٦٦,٥	٦٧	٢٨,٨	١١	٤,٧	٨٧,٣	٥	٥,٠	غير دالة	١٣٥,٧	٠,٠١
٥	٥٢	٧٤,٣	١٨	٢٥,٧	٠	٠	٩١,٤	٣	٩٦	٥٨,٩	٥٨	٣٥,٦	٩	٥,٥	٨٤,٥	٦	١٤٨	٦٣,٥	٧٦	٣٢,٦	٩	٣,٩	٨٦,٦	٦	٧,٢	٠,٠٥	١٢٤,٤	٠,٠١
٦	٤٧	٦٧,١	٢٣	٣٢,٩	٠	٠	٨٩	٧	١٠٥	٦٤,٤	٥٣	٣٢,٥	٥	٣,١	٨٧,١	٣	١٥٢	٦٥,٢	٧٦	٣٢,٦	٥	٢,١	٨٧,٧	٤	٢,٢	غير دالة	١٣٩,٢	٠,٠١
٧	٤٥	٦٤,٣	٢٥	٣٥,٧	٠	٠	٨٨,١	٩	٨٧	٥٣,٤	٧٠	٤٢,٩	٦	٣,٧	٨٣,٢	٩	١٣٢	٥٦,٧	٩٥	٤٠,٨	٦	٢,٦	٨٤,٧	١٠	٤,٢	غير دالة	١٠٨,٠	٠,٠١
٨	٤٧	٦٧,١	٢٣	٣٢,٩	٠	٠	٨٩	٧ مكرر	٩٥	٥٨,٣	٦٠	٣٦,٨	٨	٤,٩	٨٤,٥	٦مكرر	١٤٢	٦٠,٩	٨٣	٣٥,٦	٨	٣,٤	٨٥,٨	٧	٤,٣	غير دالة	١١٦,١	٠,٠١
٩	٤٦	٦٥,٧	٢٤	٣٤,٣	٠	٠	٨٨,٦	٨	٨٤	٥١,٥	٥٩	٣٦,٢	٢٠	١٢,٣	٧٩,٨	١١	١٣٠	٥٥,٨	٨٣	٣٥,٦	٢٠	٨,٦	٨٢,٤	١٢	١٠,٠ ٤	٠,٠١	٧٨,٤	٠,٠١
١٠	٥٠	٧١,٤	١٦	٢٢,٩	٤	٥,٧	٨٨,٦	٨ مكرر	٩٦	٥٨,٩	٤٤	٢٧,٠	٢٣	١٤,١	٨١,٦	١٠	١٤٦	٦٢,٧	٦٠	٢٥,٨	٢٧	١١,٦	٨٣,٧	١١	٤,٥	غير دالة	٩٧,٢	٠,٠١
١١	٥٧	٨١,٤	١١	١٥,٧	٢	٢,٩	٩٢,٩	٢	٨٩	٥٤,٦	٥٨	٣٥,٦	١٦	٩,٨	٨١,٦	١٠ مكرر	١٤٦	٦٢,٧	٦٩	٢٩,٦	١٨	٧,٧	٨٥	٩	١٥, ٢	٠,٠١	١٠٦,٩	٠,٠١
١٢	٤٦	٦٥,٧	٢٠	٢٨,٦	٤	٥,٧	٨٦,٧	١٠مكرر	٩٥	٥٨,٣	٥٩	٣٦,٢	٩	٥,٥	٨٤,٣	٧	١٤١	٦٠,٥	٧٩	٣٣,٩	١٣	٥,٦	٨٥	٩ مكرر	١,٣	غير دالة	١٠٥,٥	٠,٠١
١٣	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٠	٠	٩١	٤	١١٠	٦٧,٥	٤٠	٢٤,٥	١٣	٨,٠	٨٦,٥	٤	١٦١	٦٩,١	٥٩	٢٥,٣	١٣	٥,٦	٨٧,٨	٣	٥,٩	غير دالة	١٤٧,٧	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٥) ما يأتى:

أ- الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:

❖ جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (٣، ٥، ٩، ١١) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت قيم (كا٢) دالة عند مستويى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وقد يرجع ذلك لكون القائمين بالتدريس يقع على عاتقهم إعداد المقررات الدراسية، ومن ثم يدركون ضعف إسهامها فى إعداد الطالب لمهنة التدريس للفئات الخاصة، وضعف تلبيتها للاحتياجات المعرفية فى التخصص، وعدم مواكبتها للمعرفة الحديثة والتكاملية فى التخصص. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات حيث جاءت جميع قيم (كا٢) غير دالة إحصائياً.

❖ جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينتا البحث والعينة ككل على احتلال العبارة (٢) وهى (**التداخل بين بعض المقررات من حيث المضمون، وخاصة عند تدريسها بين قسمين**) المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٩,٦، ٩٣,٨%)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف التنسيق بين القائمين على تدريس المقرر الواحد فى الأقسام المختلفة أو فى ذات القسم.
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (١) وهى (**الفجوة بين محتويات المقررات ونواتج التعلم المستهدفة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة**) المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٨، ٨٨,٥%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة العاشرة (الأخيرة) من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٦,٧%)، وقد يرجع ذلك لنقص وعى القائمين بالتدريس بمعايير الجودة فى عملية توصيف البرامج والمقررات الدراسية، وأنه من الضرورى أن يتحقق التكامل بين البرنامج ومقرراته ونواتج التعلم المستهدفة منهما، ويتبلور ذلك فى مصفوفات لمضاهاة نواتج التعلم المستهدفة مع المقررات الدراسية الإجبارية منها والاختيارية، هذا فضلاً عن ضرورة أن ينعكس ذلك على عملية التدريس، وعملية التقويم وإعداد الامتحانات وغير ذلك.
- جاءت العبارة (١٣) وهى (**إسناد بعض مقررات التربية الخاصة لغير المتخصصين فى مجال كل إعاقة على حدة**) المرتبة الثالثة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٧,٨%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتا البحث على احتلال هذه العبارة المرتبة الرابعة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٦,٥، ٩١%)، وقد يرجع ذلك إلى قلة عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة، ومن ثم يتم إسناد

بعض المقررات فى إعاقة ما لمتخصص فى مجال إعاقة أخرى.

- جاءت العبارة (٧) وهى **(ضعف تلبية المقررات للاحتياجات الوجدانية فى التخصص)** المرتبة العاشرة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٤,٧%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتا البحث على احتلال هذه العبارة المرتبة التاسعة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٣,٢، ٨٨,١%).
- جاءت العبارة (١٠) وهى **(ضعف توظيف المقررات التربوية والثقافية فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة بصورة ناجحة)** المرتبة الحادية عشرة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٣,٧%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الثامنة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٨,٦%)، وفى المرتبة العاشرة من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت (٨١,٦%)، وقد ترجع هذه المشكلة إلى أن محتوى المقررات الثقافية غير كاف لأن يؤهل الطالب المعلم للتعامل بنجاح مع مثل هذه الفئات الخاصة، فضلاً عن تدريس هذه المقررات بطريقة إنشائية تبعد عن الممارسة.
- جاءت العبارة (٩) وهى **(لا تعكس محتويات المقررات المعرفة الحديثة والتكاملية فى التخصص)** المرتبة الثانية عشرة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٢,٤%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الثامنة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٨,٦%)، وفى المرتبة الحادية عشرة من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت (٨١,٦%).

سادساً: مشكلات تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٦) على النحو الآتى:

جدول (١٦)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								كا٢	مستوى الدلالة	إجمالى عينة البحث (٢٣٣)								كا٢	مستوى الدلالة
	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب			درجة الموافقة				الأهمية النسبية	الترتيب				
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٤٣	٦١,٤	٢٧	٣٨,٦	٠	٠	٨٧,١	٣	١١٧	٧١,٨	٣٨	٢٣,٣	٨	٤,٩	٨٩	١	٨,٣	٠,٠٥	١٦٠	٦٨,٧	٦٥	٢٧,٩	٨	٣,٤	٨٨,٤	١	١٥١,٨	٠,٠١
٢	٤١	٥٨,٦	٢٥	٣٥,٧	٤	٥,٧	٨٤,٣	٤	٩٤	٥٧,٧	٥٦	٣٤,٤	١٣	٨,٠	٨٣,٢	٤	٠,٤	غير دالة	١٣٥	٥٧,٩	٨١	٣٤,٨	١٧	٧,٣	٨٣,٥	٤	٨٩,٩	٠,٠١
٣	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٠	٠	٩١	١	١٠٤	٦٣,٨	٤٨	٢٩,٤	١١	٦,٧	٨٥,٧	٣	٥,٤	غير دالة	١٥٥	٦٦,٥	٦٧	٢٨,٨	١١	٤,٧	٨٧,٣	٣	١٣٥,٧	٠,٠١
٤	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٠	٠	٩١	١ مكرر	١٠٤	٦٣,٨	٥٢	٣١,٩	٧	٤,٣	٨٦,٥	٢	٤,٠	غير دالة	١٥٥	٦٦,٥	٧١	٣٠,٥	٧	٣,٠	٨٧,٨	٢	١٤١,٩	٠,٠١
٥	٤٧	٦٧,١	٢١	٣٠,٠	٢	٢,٩	٨٨,١	٢	٦٢	٣٨,٠	٧٦	٤٦,٦	٢٥	١٥,٣	٧٤,٢	٥	١٨,٧	٠,٠١	١٠٩	٤٦,٨	٩٧	٤١,٦	٢٧	١١,٦	٧٨,٤	٥	٥٠,٥	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٦) ما يأتى:

أ- **الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:**

- جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارة (٥) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)؛ حيث جاءت قيمة (كا٢= ١٨,٧) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفى العبارة (١) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة الطلاب** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت قيمة (كا٢= ٨,٣) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن طرق التدريس واستراتيجياته المتبعة مع شعبة التربية الخاصة لا تختلف عن تلك المتبعة مع أى شعبة أخرى؛ حيث تُستخدم الطرق التقليدية فى التدريس والتى لا تنمى مهارة التواصل مع الآخرين. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات؛ حيث جاءت قيم (كا٢) غير دالة إحصائياً.
- جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات

التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (١) وهى (**استخدام الطرق التقليدية فى التدريس**) المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٨,٤، ٨٩%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثالثة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٧,١%).
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٤) وهى (**استراتيجيات التدريس لا تراعى ربط المادة الدراسية بواقع مدارس التربية الخاصة**) المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٧,٨، ٨٦,٥%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الأولى من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩١%).
- اتفقت عينتا البحث والعينة ككل على احتلال العبارة (٢) وهى (**ضعف توظيف تكنولوجيا التعليم فى التدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة**) المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٣,٢، ٨٤,٣%).
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٥) وهى (**استراتيجيات التدريس لا تنمى مهارة التواصل مع الآخرين من خلال العمل الجماعى أو التعلم التعاونى**) المرتبة الخامسة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لشعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٧٨,٤، ٧٤,٢%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثانية من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٨,١%).

وتؤكد دراسة **نصار وعبد الشافى ونتو(٢٠١٦، ٦١٩ - ٦٢٠)** هذه المشكلات؛ حيث أشارت إلى أن اتباع نظام الفصلين الدراسيين لا يتيح الفرصة لتحقيق أهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة نظراً لاعتماده على أساليب تدريس تقليدية، ولا يسمح بفترة تدريب عملى كبيرة، وبه قصور شديد فى الإمكانات المادية والتكنولوجية المتاحة.

سابعاً: مشكلات تتعلق بالتدريب الميدانى

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٧) على النحو الآتى:

جدول (١٧)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	القائمون بالتدريس (٧٠)							الطلاب (١٦٣)							إجمالى عينة البحث (٢٣٣)								
	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	كا٢	مستوى الدلالة	درجة الموافقة				الأهمية النسبية	الترتيب	كا٢	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة			
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٤٥	٦٤,٣	٢٥	٣٥,٧	٠	٠	٨٨,١	١٠	٩٦	٥٨,٩	٥٣	٣٢,٥	١٤	٨,٦	٨٣,٤	٩	٦,٤	٠,٠٥	١٤١	٦٠,٥	٧٨	٣٣,٥	١٤	٦,٠	٨٤,٨	١٠	١٠٣,٨	٠,٠١
٢	٥٩	٨٤,٣	٩	١٢,٩	٢	٢,٩	٩٣,٨	٤	١٣٢	٨١,٠	٢٤	١٤,٧	٧	٤,٣	٩٢,٢	٢	٠,٤	غير دالة	١٩١	٨٢,٠	٣٣	١٤,٢	٩	٣,٩	٩٢,٧	١	٢٥١,٨	٠,٠١
٣	٥٨	٨٢,٩	١٠	١٤,٣	٢	٢,٩	٩٣,٣	٥	١٠١	٦٢,٠	٤٨	٢٩,٤	١٤	٨,٦	٨٤,٥	٨	١٠,٠	٠,٠١	١٥٩	٦٨,٢	٥٨	٢٤,٩	١٦	٦,٩	٨٧,١	٨	١٣٩,١	٠,٠١
٤	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٠	٠	٩١	٨	١٠٠	٦١,٣	٥٨	٣٥,٦	٥	٣,١	٨٦,١	٦	٤,٢	غير دالة	١٥١	٦٤,٨	٧٧	٣٣,٠	٥	٢,١	٨٧,٦	٦	١٣٧,٢	٠,٠١
٥	٥٢	٧٤,٣	١٨	٢٥,٧	٠	٠	٩١,٤	٧	١٠٥	٦٤,٤	٥١	٣١,٣	٧	٤,٣	٨٦,٧	٥	٤,٢	غير دالة	١٥٧	٦٧,٤	٦٩	٢٩,٦	٧	٣,٠	٨٨,١	٥	١٤٦,٣	٠,٠١
٦	٥٣	٧٥,٧	١٣	١٨,٦	٤	٥,٧	٩٠	٩	١٣٧	٨٤,٠	١٩	١١,٧	٧	٤,٣	٩٣,٣	١	٢,٣	غير دالة	١٩٠	٨١,٥	٣٢	١٣,٧	١١	٤,٧	٩٢,٣	٢	٢٤٦,٥	٠,٠١
٧	٥٢	٧٤,٣	١٨	٢٥,٧	٠	٠	٩١,٤	٧ مكرر	١٠٠	٦١,٣	٥٥	٣٣,٧	٨	٤,٩	٨٥,٥	٧	٥,٧	غير دالة	١٥٢	٦٥,٢	٧٣	٣١,٣	٨	٣,٤	٨٧,٣	٧	١٣٣,٩	٠,٠١
٨	٥٩	٨٤,٣	١١	١٥,٧	٠	٠	٩٤,٨	٢	٨٨	٥٤,٠	٥٢	٣١,٩	٢٣	١٤,١	٨٠	١٢	٢١,٧	٠,٠١	١٤٧	٦٣,١	٦٣	٢٧,٠	٢٣	٩,٩	٨٤,٤	١١	١٠٣,١	٠,٠١
٩	٥٨	٨٢,٩	١٢	١٧,١	٠	٠	٩٤,٣	٣	٧٨	٤٧,٩	٦٠	٣٦,٨	٢٥	١٥,٣	٧٧,٥	١٤	٢٧,١	٠,٠١	١٣٦	٥٨,٤	٧٢	٣٠,٩	٢٥	١٠,٧	٨٢,٥	١٣	٧٩,٩	٠,٠١
١٠	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٠	٠	٩١	٨ مكرر	٨٧	٥٣,٤	٥٢	٣١,٩	٢٤	١٤,٧	٧٩,٦	١٣	١٣,٨	٠,٠١	١٣٨	٥٩,٢	٧١	٣٠,٥	٢٤	١٠,٣	٨٣	١٢	٨٤,٥	٠,٠١
١١	٥٤	٧٧,١	١٦	٢٢,٩	٠	٠	٩٢,٤	٦	١٠٩	٦٦,٩	٤٧	٢٨,٨	٧	٤,٣	٨٧,٥	٤	٤,٤	غير دالة	١٦٣	٧٠,٠	٦٣	٢٧,٠	٧	٣,٠	٨٩	٤	١٦٠,٨	٠,٠١
١٢	٥٤	٧٧,١	١٦	٢٢,٩	٠	٠	٩٢,٤	٦ مكرر	١٠٠	٦١,٣	٤٠	٢٤,٥	٢٣	١٤,١	٨٢,٤	١٠	١١,٨	٠,٠١	١٥٤	٦٦,١	٥٦	٢٤,٠	٢٣	٩,٩	٨٥,٤	٩	١١٩,٥	٠,٠١
١٣	٥٦	٨٠,٠	١٤	٢٠,٠	٠	٠	٩٣,٣	٥ مكرر	٩١	٥٥,٨	٥٢	٣١,٩	٢٠	١٢,٣	٨١,٢	١١	١٥,٦	٠,٠١	١٤٧	٦٣,١	٦٦	٢٨,٣	٢٠	٨,٦	٨٤,٨	١٠ مكرر	١٠٦,٥	٠,٠١
١٤	٤٨	٦٨,٦	١٦	٢٢,٩	٦	٨,٦	٨٦,٧	١١	٨٠	٤٩,١	٤٥	٢٧,٦	٣٨	٢٣,٣	٧٥,٣	١٥	٩,٤	٠,٠١	١٢٨	٥٤,٩	٦١	٢٦,٢	٤٤	١٨,٩	٧٨,٧	١٤	٥٠,٨	٠,٠١
١٥	٦٣	٩٠,٠	٧	١٠,٠	٠	٠	٩٦,٧	١	١٢٢	٧٤,٨	٣١	١٩,٠	١٠	٦,١	٨٩,٦	٣	٨,٢	٠,٠٥	١٨٥	٧٩,٤	٣٨	١٦,٣	١٠	٤,٣	٩١,٧	٣	٢٢٧,٥	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٧) ما يأتى:

أ- الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:

❖ جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (١، ٣، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت قيم (كا٢) دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وقد يرجع ذلك إلى وعى القائمين بالتدريس بما تحتمه معايير الجودة والاعتماد من ضرورة كفاية المدة الزمنية المحددة للتدريب الميدانى لتحقيق الأهداف المنشودة. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة **محمد (٢٠٠٤، ٢٢٦)** إلى أن فترة التدريب الميدانى ليست كافية لإتقان مهارات

التدريس لهذه الفئات، بالإضافة إلى ما أكدته دراسة **الشهرانى (٢٠١١، ١٩٨ – ٢٠٠)** من وجود عدد من المعايير التى يجب أن يتصف بها التدريب الميدانى وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد؛ أولها أن يتوافر لدى المؤسسة دليل للتدريب الميدانى لكل من المشرف والطالب المعلم ومدير المدرسة، هذا بالإضافة إلى ما يلمسونه من مشكلات أخرى؛ تتمثل فى: قلة عدد الحصص المدرسية المخصصة للتدريب بمدارس التربية الخاصة، وشكلية التدريب الميدانى، وسهولة الحصول على التقدير المرتفع فيها، وعدم إعطاء الطالب المعلم فرصة تقويم طلابه أثناء التدريب الميدانى، وإلزام معلم الفصل طلاب التدريب الميدانى بطريقة تدريس معينة ودروس معينة للشرح، وعدم تنظيم زيارات ميدانية للمراكز العلاجية المتخصصة فى الكشف عن أنواع الإعاقات وعمل القياسات المتخصصة عملياً إلى غير ذلك من المشكلات. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات حيث جاءت قيم (كا^2) غير دالة إحصائياً.

❖ جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة؛** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- جاءت العبارة (٢) وهى **(عدم وجود مدارس حكومية لبعض فئات التربية الخاصة)** المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٢,٧%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الرابعة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٣,٨%)، وفى المرتبة الثانية من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت(٩٢,٢%)، ويؤكد ذلك واقع مدارس التربية الخاصة؛ حيث تنحصر مدارس التربية الخاصة فى فئات إعاقة معينة؛ مثل: مدارس الأمل للصم، ومدارس النور للمكفوفين، ومدارس التربية الفكرية للإعاقة العقلية، أما باقى فئات الإعاقة فتعانى من عدم وجود مدارس حكومية خاصة بها مثل؛ الإعاقة الجسمية والصحية، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتوحد، والموهبة، واضطرابات التواصل، وصعوبات التعلم.
- جاءت العبارة (٦) وهى **(وجود الطلاب مختلفى درجة الإعاقة فى المدرسة نفسها بل وفى الفصل الواحد)** المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٢,٣%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة التاسعة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٠%)، وفى المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت(٩٣,٣%)، وقد يرجع ذلك إلى نقص عدد مدارس التربية الخاصة بدرجة كبيرة مقارنة بمدارس العاديين، ومن ثم يضطرون لدمج أصحاب الإعاقات المتقاربة فى مدارس واحدة بل وأحياناً فى فصول واحدة؛ مثل: الصم وضعاف السمع معاً، والمكفوفين وضعاف البصرمعاً، وهذا يؤدى إلى حدوث مشكلات كبيرة لطالب التدريب الميدانى؛ منها: أن أساليب التدريس والأدوات

المستخدمة مثلاً مع المكفوفين تختلف عنها مع ضعاف البصر وهكذا.

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (١٥) وهى (**عدم تنظيم زيارات ميدانية للمراكز العلاجية المتخصصة فى الكشف عن أنواع الإعاقات وعمل القياسات المتخصصة عملياً**) المرتبة الثالثة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩١,٧، ٨٩,٦%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الأولى من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٦,٧%).
- جاءت العبارة (١٠) وهى (**التدريب على التدريس المصغر بالكلية غير مفيد لمثل فئات التربية الخاصة**) المرتبة الثانية عشرة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٣%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الثامنة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩١%)، وفى المرتبة الثالثة عشرة من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت(٧٩,٦%).
- جاءت العبارة (٩) وهى (**شكلية التدريب الميدانى وسهولة الحصول على التقدير المرتفع فيها**) المرتبة الثالثة عشرة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٢,٥%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٤,٣%)، وفى المرتبة الرابعة عشرة من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت(٧٧,٥%).
- جاءت العبارة (١٤) وهى (**يُلزم معلم الفصل طلاب التدريب الميدانى بطريقة تدريس معينة ودروس معينة للشرح**) المرتبة الرابعة عشرة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٧٨,٧%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، وفى المرتبة الحادية عشرة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٦,٧%)، وفى المرتبة الخامسة عشرة (الأخيرة) من وجهة نظر الطلاب بأهمية نسبية بلغت(٧٥,٣%).

ثامناً: مشكلات تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٨) على النحو الآتى:

جدول (١٨)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)									
	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية	كا^2	مستوى الدلالة	درجة الموافقة						الترتيب	الأهمية النسبية	كا^2	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٦٩	٩٨,٦	١	١,٤	٠	٠	٢	٩٩,٥	١٥٩	٩٧,٥	٤	٢,٥	٠	٠	١	٩٩,٢	٠,٢	غير دالة	٢٢٨	٩٧,٩	٥	٢,١	٠	٠	٢	٩٩,٣	٢١٣,٤	٠,٠١
٢	٧٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	١	١٠٠	١٥٩	٩٧,٥	٤	٢,٥	٠	٠	١ مكرر	٩٩,٢	١,٧	غير دالة	٢٢٩	٩٨,٣	٤	١,٧	٠	٠	١	٩٩,٤	٢١٧,٣	٠,٠١
٣	٦٩	٩٨,٦	١	١,٤	٠	٠	٢ مكرر	٩٩,٥	١٤٤	٨٨,٣	١٥	٩,٢	٤	٢,٥	٢	٩٥,٣	٦,٦	٠,٠٥	٢١٣	٩١,٤	١٦	٦,٩	٤	١,٧	٣	٩٦,٦	٣٥٤,٧	٠,٠١
٤	٦٨	٩٧,١	٢	٢,٩	٠	٠	٣	٩٩	١٤٤	٨٨,٣	١٥	٩,٢	٤	٢,٥	٢ مكرر	٩٥,٣	٤,٨	غير دالة	٢١٢	٩١,٠	١٧	٧,٣	٤	١,٧	٤	٩٦,٤	٣٤٩,٦	٠,٠١
٥	٦٣	٩٠,٠	٧	١٠,٠	٠	٠	٥	٩٦,٧	١٢٨	٧٨,٥	٢٤	١٤,٧	١١	٦,٧	٣	٩٠,٦	٦,٣	٠,٠٥	١٩١	٨٢,٠	٣١	١٣,٣	١١	٤,٧	٥	٩٢,٤	٢٥٠,٦	٠,٠١
٦	٦٦	٩٤,٣	٤	٥,٧	٠	٠	٤	٩٨,١	١١٧	٧١,٨	٤٠	٢٤,٥	٦	٣,٧	٤	٨٩,٤	١٤,٩	٠,٠١	١٨٣	٧٨,٥	٤٤	١٨,٩	٦	٢,٦	٦	٩٢	٢٢٣,٦	٠,٠١
٧	٦١	٨٧,١	٩	١٢,٩	٠	٠	٦	٩٥,٧	١٠٣	٦٣,٢	٥٠	٣٠,٧	١٠	٦,١	٦	٨٥,٧	١٤,٤	٠,٠١	١٦٤	٧٠,٤	٥٩	٢٥,٣	١٠	٤,٣	٨	٨٨,٧	١٥٩,٤	٠,٠١
٨	٦٣	٩٠,٠	٧	١٠,٠	٠	٠	٥ مكرر	٩٦,٧	١٠٤	٦٣,٨	٥١	٣١,٣	٨	٤,٩	٥	٨٦,٣	١٧,٠	٠,٠١	١٦٧	٧١,٧	٥٨	٢٤,٩	٨	٣,٤	٧	٨٩,٤	١٧٠,٢	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٨) ما يأتى:

أ- **الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:**

- ❖ جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (٣، ٥، ٦، ٧، ٨) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)؛ حيث جاءت قيم (كا^2) دالة عند مستويى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وقد يرجع ذلك إلى الواقع المؤلم الذى يعيشه القائمون بالتدريس والطلاب والذى يسوده نقص الموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة متمثلة فى معامل برايل ومعامل السمعيات وفرق تشخيص الإعاقات وغير ذلك. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات؛ حيث جاءت قيم (كا^2) غير دالة إحصائياً
- ❖ جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه

المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (٢) وهى (**عدم وجود معامل للطلاب بالكلية تؤهلهم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة "معامل برايل"**) المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٩,٢، ١٠٠%).
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (١) وهى (**عدم وجود معامل للطلاب بالكلية تؤهلهم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة "معامل السمعيات"**) المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٩,٣، ٩٩,٢%) على الترتيب، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثانية من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٩,٥%).
- جاءت العبارة (٣) وهى (**عدم وجود معامل للطلاب بالكلية تؤهلهم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة "غرف المصادر"**) المرتبة الثالثة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٦,٦%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتا البحث على احتلال هذه العبارة المرتبة الثانية بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٥,٣، ٩٩,٥%).
- جاءت العبارة (٦) وهى (**عدم وجود فرق لتشخيص الإعاقات المختلفة**) فى المرتبة السادسة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٩٢%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتى البحث على احتلال هذه العبارة فى المرتبة الرابعة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٩,٤، ٩٨,١%).
- جاءت العبارة (٨) وهى (**نقص التدريب على العمل فى ظل الظروف المتواضعة**) فى المرتبة السابعة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٩,٤%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتا البحث على احتلال هذه العبارة المرتبة الخامسة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٦,٣، ٩٦,٧%).
- جاءت العبارة (٧) وهى (**ضعف التمويل اللازم لتوعية المجتمع بأنواع الإعاقات وكيفية التعامل معها**) فى المرتبة الثامنة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٨,٧%) من وجهة نظر عينة البحث الكلية، فى حين اتفقت عينتا البحث على احتلال هذه العبارة المرتبة السادسة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٥,٧، ٩٥,٧%).

وتعكس نتائج المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة الواقع الفعلى لكليات التربية -بصفة عامة- وكلية التربية بالمنصورة بصفة خاصة؛ حيث تعانى كلية التربية بالمنصورة من عدم وجود الموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة ممثلة

فى معامل برايل، ومعامل السمعيات، وغرف المصادر، وفرق تشخيص الإعاقات المختلفة، وتدريب الطالب المعلم على العمل فى ظل الظروف المتواضعة والتى تمثل واقع مدارس التربية الخاصة، ويؤكد هذا ما أشارت إليه دراسة **محمد (٢٠٠٤، ٢٢٥)** إلى ضعف الإمكانات المادية والتكنولوجية وعدم توفرها بالصورة المطلوبة فى كليات الإعداد وكذلك فى مدارس التربية الخاصة.

تاسعاً: مشكلات تتعلق بنظام التقويم

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (١٩) على النحو الآتى:

جدول (١٩)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بنظام التقويم وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)									
	درجة الموافقة						التكرار	الأهمية النسبية	درجة الموافقة						التكرار	الأهمية النسبية	كا٢	مستوى الدلالة	درجة الموافقة						التكرار	الأهمية النسبية	كا٢	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%				
١	٥٥	٧٨,٦	١٥	٢١,٤	٠	٠	١	٩٢,٩	١٢٦	٧٧,٣	٣٢	١٩,٦	٥	٣,١	١	٩١,٤	٢,٢	غير دالة	١٨١	٧٧,٧	٤٧	٢٠,٢	٥	٢,١	١	٩١,٨	٢١٧,٦	٠,٠١
٢	٣٦	٥١,٤	٣٤	٤٨,٦	٠	٠	٥	٨٣,٨	٧٢	٤٤,٢	٧٠	٤٢,٩	٢١	١٢,٩	٥	٧٧,١	٩,٩	٠,٠١	١٠٨	٤٦,٤	١٠٤	٤٤,٦	٢١	٩,٠	٥	٧٩,١	٦٢,١	٠,٠١
٣	٤٥	٦٤,٣	٢٣	٣٢,٩	٢	٢,٩	٤	٨٧,١	٩٩	٦٠,٧	٥٥	٣٣,٧	٩	٥,٥	٤	٨٥,١	٠,٨	غير دالة	١٤٤	٦١,٨	٧٨	٣٣,٥	١١	٤,٧	٤	٨٥,٧	١١٣,٩	٠,٠١
٤	٤٥	٦٤,٣	٢٥	٣٥,٧	٠	٠	٣	٨٨,١	١١١	٦٨,١	٤٦	٢٨,٢	٦	٣,٧	٢	٨٨,١	٣,٦	غير دالة	١٥٦	٦٧,٠	٧١	٣٠,٥	٦	٢,٦	٢	٨٨,١	١٤٥,٧	٠,٠١
٥	٥٠	٧١,٤	٢٠	٢٨,٦	٠	٠	٢	٩٠,٥	١٠٥	٦٤,٤	٥١	٣١,٣	٧	٤,٣	٣	٨٦,٧	٣,٥	غير دالة	١٥٥	٦٦,٥	٧١	٣٠,٥	٧	٣,٠	٣	٨٧,٨	١٤١,٩	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (١٩) ما يأتى:

أ- الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:

- جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارة (٢) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)؛ حيث جاءت قيمة (كا٢= ٩,٩) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد يرجع ذلك لكون القائمين بالتدريس منوطاً بهم عملية تقويم طلابهم، وعليه فإنهم يدركون افتقار عملية التقويم إلى الاستمرارية. كما جاءت استجابات عينة البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات؛ حيث جاءت قيم (كا٢) غير دالة إحصائياً.
- جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (١) وهى **(الاعتماد على الأساليب والوسائل التقليدية فى التقويم كالاختبارات التحريرية فى نهاية كل فصل دراسى)** المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩١,٤، ٩٢,٩%).
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٤) وهى **(ضعف أساليب التقويم فى التمييز بين طلاب شعبة التربية الخاصة)** المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٨,١%)، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثالثة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٨,١%)، وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة إعداد معلم التربية الخاصة تختلف عن طبيعة إعداد معلم العاديين من حيث المحتوى الدراسى وطرق التدريس واستراتيجياته، ومن ثم يحتاج أساليب تقويم مختلفة عن تلك الأساليب التقليدية التى تستخدم فى تقويم معلم العاديين.
- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (٣) وهى **(التركيز على الجوانب المعرفية فى مستوياتها الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا والجوانب المهارية)** المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٧٧,١، ٨٣,٨%).
- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (٢) وهى **(غياب التقويم المستمر لطلاب شعبة التربية الخاصة)** المرتبة الخامسة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٨٥,١، ٨٧,١%).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه **معوض (٢٠١٢، ١٤١)** من اعتماد نظام تقويم الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على الاختبارات التحصيلية التى تقيس قدرة الطالب على الحفظ، وأنه لا يختلف عن غيره من أساليب التقويم المتبعة فى مختلف شعب كليات التربية، كما تتفق مع ما أشار إليه **حنا (١٩٩٦، ٥٩)** من عدم استمرارية التقويم وعدم الإفادة من نتائجه، والتركيز على الجوانب المعرفية فى مستوياتها الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا والجوانب المهارية. وكل هذا لا يتفق ومعايير الجودة والاعتماد والتى تؤكد عكس ما تصبو إليه هذه المشكلات.

عاشراً: مشكلات تتعلق بسوق العمل

لمعرفة رؤية أفراد عينة البحث (القائمون بالتدريس، الطلاب) حول درجة موافقتهم على وجود بعض المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، كانت استجاباتهم كما هى مبينة بجدول (٢٠) على النحو الآتى:

جدول (٢٠)

استجابات عينة القائمين بالتدريس والطلاب والعينة الكلية حول المشكلات التى تتعلق بسوق العمل وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	القائمون بالتدريس (٧٠)								الطلاب (١٦٣)								إجمالى عينة البحث (٢٣٣)								كا٢	مستوى الدلالة
	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة						الأهمية النسبية	الترتيب		
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%				
١	٦٤	٩١,٤	٦	٨,٦	٠	٠	٩٧,١	١	١٣٦	٨٣,٤	٢١	١٢,٩	٦	٣,٧	٩٣,٣	١	٢٠٠	٨٥,٨	٢٧	١١,٦	٦	٢,٦	٩٤,٤	١	٢٩١,٨	٠,٠١
٢	٥٠	٧١,٤	١٨	٢٥,٧	٢	٢,٩	٨٩,٥	٤	٩١	٥٥,٨	٦٢	٣٨,٠	١٠	٦,١	٨٣,٢	٦	١٤١	٦٠,٥	٨٠	٣٤,٣	١٢	٥,٢	٨٥,١	٦	١٠٧,٢	٠,٠١
٣	٤٨	٦٨,٦	٢٠	٢٨,٦	٢	٢,٩	٨٨,٦	٥	٨٩	٥٤,٦	٤٦	٢٨,٢	٢٨	١٧,٢	٧٩,١	٨	١٣٧	٥٨,٨	٦٦	٢٨,٣	٣٠	١٢,٩	٨٢	٨	٧٦,٣	٠,٠١
٤	٥٢	٧٤,٣	١٦	٢٢,٩	٢	٢,٩	٩٠,٥	٣	٨٨	٥٤,٠	٥٧	٣٥,٠	١٨	١١,٠	٨١	٧	١٤٠	٦٠,١	٧٣	٣١,٣	٢٠	٨,٦	٨٣,٨	٧	٩٣,١	٠,٠١
٥	٦٠	٨٥,٧	٨	١١,٤	٢	٢,٩	٩٤,٣	٢	١١٣	٦٩,٣	٣٥	٢١,٥	١٥	٩,٢	٨٦,٧	٥	١٧٣	٧٤,٢	٤٣	١٨,٥	١٧	٧,٣	٨٩	٤	١٧٩,٩	٠,٠١
٦	٥٨	٨٢,٩	١٢	١٧,١	٠	٠	٩٤,٣	٢مكرر	١٢٨	٧٨,٥	٢٥	١٥,٣	١٠	٦,١	٩٠,٨	٢	١٨٦	٧٩,٨	٣٧	١٥,٩	١٠	٤,٣	٩١,٨	٢	٢٣١,٤	٠,٠١
٧	٥٢	٧٤,٣	١٦	٢٢,٩	٢	٢,٩	٩٠,٥	٣مكرر	١٠٨	٦٦,٣	٤٦	٢٨,٢	٩	٥,٥	٨٦,٩	٤	١٦٠	٦٨,٧	٦٢	٢٦,٦	١١	٤,٧	٨٨	٥	١٤٧,٧	٠,٠١
٨	٥٢	٧٤,٣	١٦	٢٢,٩	٢	٢,٩	٩٠,٥	٣مكرر	١١٩	٧٣,٠	٤٠	٢٤,٥	٤	٢,٥	٩٠,٢	٣	١٧١	٧٣,٤	٥٦	٢٤,٠	٦	٢,٦	٩٠,٣	٣	١٨٤,٣	٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (٢٠) ما يأتى:

أ- **الفروق فى الرأى بين استجابات عينة البحث وفقاً للفئة(القائمون بالتدريس- الطلاب) والعينة الكلية فى عبارات هذا البعد:**

❖ جاءت استجابات عينة البحث وفقاً للفئة حول المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى العبارات (٣، ٤، ٥) لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة لدى عينة القائمين بالتدريس** (النسبة المئوية الأعلى)؛ حيث جاءت قيم (كا٢) دالة عند مستويى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، بينما جاءت استجاباتهم بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى باقى العبارات؛ حيث جاءت قيم (كا٢) غير دالة إحصائياً.

❖ جاءت استجابات عينة البحث ككل حول المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات لصالح البديل **موافق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا ينم عن موافقة عينة البحث بدرجة كبيرة

على وجود مثل هذه المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة.

ب- ترتيب العبارت من حيث الأهمية النسبية لها:

- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (١) وهى **(لا توجد سياسة واضحة لتوظيف خريجى شعبة التربية الخاصة)** المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٣,٣، ٩٧,١%)، وقد يرجع ذلك إلى مشكلة عامة فى سياسات توظيف خريجى كليات التربية بصفة عامة؛ حيث تم وقف تكليف خريجى كليات التربية عام ١٩٩٨م، ومن ثم ينسحب الأمر على خريجى شعبة التربية الخاصة كونهم جزءاً لا يتجزأ من خريجى كليات التربية.
- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (٦) وهى **(مركزية مدارس التربية الخاصة مما يفرض على معلمى التربية الخاصة من أبناء الريف أعباء مالية وبدنية زائدة)** المرتبة الثانية فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٠,٨، ٩٤,٣%)، وقد يرجع ذلك إلى قلة عدد مدارس التربية الخاصة، ومن ثم تتمركز فى المدن الكبرى مما يفرض على معلمى التربية الخاصة من أبناء الريف أعباء مالية وبدنية تزيد عما يتقاضونه من رواتب.
- اتفقت عينتا البحث وعينة البحث الكلية على احتلال العبارة (٨) وهى **(غياب التواصل بين الكلية ومراكز وهيئات تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة)** المرتبة الثالثة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية تراوحت بين (٩٠,٢، ٩٠,٥%)، وقد يرجع السبب فى هذه المشكلة إلى نقص الوعى لدى إدارة الكلية بمراكز وهيئات تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، أو إلى عدم رغبة المسئولين عن برنامج التربية الخاصة فى الاستعانة بالمتخصصين فى التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة من هذه المراكز فى العملية التعليمية إما لأسباب مالية، أو لأسباب علمية.
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٢) وهى **(زيادة الإقبال على تخصصات التربية الخاصة مع ضعف الحصول على فرص عمل فى التخصص)** المرتبة السادسة فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٥,١، ٨٣,٢%)، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الرابعة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٩,٥%)، وقد يرجع السبب فى هذه المشكلة إلى زيادة فرص العمل بالنسبة لخريجى شعبة التربية الخاصة بالدول العربية، ومن ثم يقبل الطلاب على هذه الشعبة غير مكترثين بالحصول على فرص عمل فى بلدهم.
- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٤) وهى **(ضعف رواتب معلمى التربية الخاصة)** المرتبة السابعة (قبل الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٣,٨، ٨١%)، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الثالثة من وجهة نظر القائمين

بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٩٠,٥%)، وقد يرجع احتلال هذه المشكلة مرتبة متأخرة من وجهة نظر الطلاب إلى فقدان ثقتهم فى التعيين، لذا فمشكلة ضعف الراتب ليست ذات أهمية كبيرة فى هذه الحالة، فهم يبحثون عن أى وظيفة بأية راتب، أو ترجع إلى كونهم يرون أن العمل فى مراكز ذوى الاحتياجات الخاصة يدر دخلاً كبيراً فلا يكترثون بضعف الرواتب الحكومية.

- اتفقت عينة البحث الكلية وعينة الطلاب على احتلال العبارة (٣) وهى (**تدنى نظرة المجتمع لذوى الاحتياجات الخاصة مما ينعكس سلبياً على معلم التربية الخاصة**) المرتبة الثامنة (الأخيرة) فى ترتيب المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بأهمية نسبية بلغت (٨٢، ٧٩,١%)، فى حين جاءت هذه العبارة فى المرتبة الخامسة من وجهة نظر القائمين بالتدريس بأهمية نسبية بلغت (٨٨,٦%)، وقد يرجع احتلال هذه المشكلة مرتبة متأخرة من وجهة نظر الطلاب إلى قناعتهم بتدنى نظرة المجتمع لمهنة التعليم بصفة عامة، وضياع هيبة المعلم فى ظل غياب دور المدرسة واتساع دائرة التعليم الموازى (الدروس الخصوصية).

نتائج المحور الثانى: سُبل التغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكليات التربية

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة، وعلى المعايير القومية الأكاديمية المرجعية الخاصة بقطاع كليات التربية سواء المتعلقة بالمواصفات العامة لخريجى كليات التربية، أو المتعلقة بمعايير خريج القطاعات التخصصية بكليات التربية وبخاصة قطاع التربية الخاصة، وواقع مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة، يعرض الباحث لبعض المقترحات أو سُبل التغلب على هذه المشكلات، وفق الأدبيات ومعايير الجودة والاعتماد سالفة الذكر، ووفق رؤية عين البحث، وذلك على النحو الآتى:

أولاً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة

- وجود أهداف وسياسات واضحة لإنشاء شعب وأقسام التربية الخاصة.
- إعادة النظر فى الأهداف الموضوعة لإعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية فى ضوء الواقع الميدانى (الإفادة من التغذية المرتدة).
- إنشاء أقسام علمية مستقلة مسئولة عن إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية وعدم تبعيتها لأقسام غير متخصصة.
- إشراك كليات التربية لكافة الأطراف المعنية (والوزارت المعنية بالتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة؛ مثل: وزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، ووزاة الشئون الاجتماعية، وأولياء الأمور، وأعضاء من المجتمع المدنى، وغيرهم) عند وضع أهداف إعداد معلم التربية الخاصة.
- مراعاة المعايير القومية الأكاديمية المرجعية (NARS) عند صياغة أهداف إعداد معلم التربية الخاصة.
- مراعاة الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة؛ مثل: سياسة الدمج الشامل، والكفايات عند صياغة أهداف إعداد معلم التربية الخاصة.
- شمول أهداف إعداد معلم التربية الخاصة لكافة فئات التربية الخاصة.
- توعية القائمين على برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بأهدافه.

ثانياً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بلوائح شعب وأقسام التربية الخاصة

- تعديل لوائح شعب وأقسام التربية الخاصة؛ بحيث يراعى فيها كافة المواصفات العلمية والفنية ومعايير الجودة والاعتماد بما لا يسمح بتداخل المقررات من حيث مسمياتها، ومحتوها، والقسم العلمى القائم بالتدريس، وبما يحقق التوازن بين الجانبين النظرى والتطبيقى من حيث عدد الساعات التدريسية وتوزيع الدرجات.
- وجود رؤية ورسالة لإعداد معلمى التربية الخاصة باللوائح متسقة مع رؤية ورسالة الكلية والجامعة، وتعكس رغبة حقيقية فى تحقيق الجودة والتميز فى إعداد معلم التربية الخاصة.
- تضمين لوائح شعب وأقسام التربية الخاصة إعداد معلمين فى كافة فئات التربية الخاصة بعد توفير أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مختلف الفئات، وتفعيل هذه الفئات أو التخصصات وعدم الاقتصار على تضمينها باللوائح حتى يتاح للطالب المعلم فرصة اختيار التخصص فى أى فئة من فئات التربية الخاصة.
- تضمين لوائح شعب وأقسام التربية الخاصة إعداد معلمين لمختلف مراحل التعليم قبل الجامعى حسب فئة الإعاقة، وألا تقتصر جميعها على إعداد معلمى التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بإعداد معلمى فئة الموهبين كإحدى فئات التربية الخاصة.
- زيادة عدد ساعات التخصصين الأكاديمى والدقيق.
- تضمين لوائح شعب وأقسام التربية الخاصة أكواد لجميع المقررات الدراسية.

ثالثاً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بنظام القبول بشعب وأقسام التربية الخاصة

- الاهتمام بسياسة القبول فى ضوء استراتيجية واضحة لأعداد المقبولين ومعايير القبول.
- ربط سياسة القبول بسوق العمل فى ضوء توافر الإحصاءات الدقيقة.
- عمل اختبار قدرات لطلاب شعب وأقسام التربية الخاصة.
- جدية الاختبارات الشخصية لقبول الطلاب بشعب التربية الخاصة.
- وجود آليات للتأكد من إيجابية اتجاهات الطلاب نحو التدريس لذوى الفئات الخاصة؛ مثل؛ الرغبة الحقيقة لدى الطالب للالتحاق بشعبة التربية الخاصة.
- وجود آليات معلنة وواضحة لاختيار الطلاب بشعبة التربية الخاصة؛ مثل:
  - اشتراط توافر قدرات ومهارات نفسية وشخصية لازمة لممارسة مهنة التدريس للفئات الخاصة.
  - اشتراط معايشة الطالب فترة (لا تقل عن أسبوعين) بإحدى مدارس التربية الخاصة.
  - اشتراط معرفة الطالب بالفئات الخاصة وأنواعها.
- وجود معايير معلنة وواضحة لتشعيب طلاب الفرقة الثالثة فى فئات التربية الخاصة المختلفة؛ كالحصول على دورات متخصصة فى فئة الإعاقة المراد التخصص فيها.

رابعاً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب شعب وأقسام التربية الخاصة

- الإعداد المهنى التخصصي الأكاديمى لبعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات التربية فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة.

- الاهتمام بالبعثات والمهمات العلمية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للاطلاع على الخبرات والتوجهات العالمية فى مجال التربية الخاصة.
- عمل دورات تأهيلية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة فى مجال التربية الخاصة؛ مثل: دوات فى طرق التواصل مع الصم (لغة الإشارة، وقراءة الشفاه، والتهجى الإصبعى،...)، ودورة برايل، ودورات فى التخاطب، ودورات فى كيفية تشخيص الإعاقات المختلفة، ودورات فى كيفية عمل برامج علاجية لذوى الاحتياجات الخاصة.
- الزيارات الميدانية لمدارس ومراكز التربية الخاصة من قبل أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لاكتساب الخبرات العملية للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إسناد مهمة التدريس لطلاب شعب وأقسام التربية الخاصة للمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس فقط، أو على الأقل الحاصلين على دورات متخصصة فى التشخيص و العلاج وأساليب التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.
- زيادة عدد المعيدين من شعب وأقسام التربية الخاصة بخطط التعيين لحل مشكلة العجز فى عدد المتخصصين فى مجال التربية الخاصة.
- انتداب أعضاء هيئة تدريس متخصصين فى مجال التربية الخاصة.

خامساً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بالمقررات الدراسية لشعب وأقسام التربية الخاصة

- الاتساق بين محتويات المقررات ونواتج التعلم المستهدفة من برنامج إعداد معلم التربية الخاصة.
- إعداد المقررات الدراسية من قبل متخصصين فى إطار خطة ورؤية واضحة، وتكوين فرق من مختلف التخصصات الفرعية منعاً للتكرار والتداخل.
- يكون توصيف المقرر هو المعيار عند توزيعه على أحد الأقسام العلمية بالكلية.
- تضمين المقررات أفلاماً تسجيلية وتوضيحية لأهميتها فى مجال التربية الخاصة.
- الرجوع للدراسات العلمية الحديثة فى مجال التربية الخاصة عند إعداد المقررات الدراسية.
- الإعداد والإخراج الجيد للكتب الدراسية.
- تضمين المقررات التطورات العلمية والتجديدات التربوية فى مجال التربية الخاصة.
- ربط محتويات المقررات الدراسية بواقع مدارس التربية الخاصة.
- ربط محتوى مقررات تكنولوجيا التعليم بخصائص ذوى الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم.
- إسناد جميع مقررات التربية الخاصة للمتخصصين فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة فقط.

سادساً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته لطلاب شعب وأقسام التربية الخاصة

- توظيف القائمين بالتدريس لتكنولوجيا التعليم فى التدريس لطلاب شعب وأقسام التربية الخاصة بفعالية.
- اطلاع القائمين بالتدريس على الخبرات العالمية فى مجال التدريس لمعلمى التربية الخاصة.
- الاستعانة بالمتخصصين فى التعامل مع كافة فئات التربية الخاصة فى العملية التعلمية وبخاصة الجانب العملى أو التطبيقى منها، لنقل الخبرة لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب.
- إلحاق مدارس تجريبية تجمع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة بكليات التربية، لربط المواد الدراسية بواقع مدارس التربية الخاصة.
- استخدام استراتيجيات حديثة فى التدريس لإحداث تكامل بين المقررات الدراسية وواقع مدارس

التربية الخاصة مثل الزيارات الميدانية، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهنى.

سابعاً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بالتدريب الميدانى لطلاب لشعب وأقسام التربية الخاصة

- توفير وزارة التربية والتعليم مدارس حكومية لكافة فئات التربية الخاصة، حتى يتسنى تضمين إعداد معلم لكافة الفئات بلوائح شعب وأقسام التربية الخاصة، وحتى لا يتكدس الطلاب المعلمون بمدارس التدريب الميدانى وفصوله ومن ثم لا يحصلون على التدريب الكافى.
- زيادة الاهتمام بالجانب الميدانى والتطبيقى فى إعداد معلم التربية الخاصة.
- يبدأ التدريب الميدانى بشعب وأقسام التربية الخاصة منذ التحاق الطالب بالبرنامج (الفرقة الأولى).
- جدية الإشراف الداخلى والخارجى على طلاب شعب وأقسام التربية الخاصة أثناء التدريب الميدانى، وضرورة تخصصه فى مجال التربية الخاصة.
- تفعيل الاتصال بين كليات التربية ومدارس التدريب الميدانى بصفة عامة ومدارس التربية الخاصة بصفة خاصة.
- إعداد دليل للتدريب الميدانى لكل من المشرف الداخلى والخارجى والطالب المعلم ومدير المدرسة يتضمن توصيف مهامهم وقواعد الانضباط ومعايير التقييم وغير ذلك.
- اهتمام كليات التربية برصد المشكلات التى تواجه الطالب المعلم بمدارس التدريب الميدانى والعمل على حلها.
- تنظيم زيارات ميدانية للطلاب المعلمين للمراكز العلاجية المتخصصة فى الكشف عن أنواع الإعاقات وعمل القياسات المتخصصة عملياً؛ مثل: قياس السمع، وقياس النظر.
- فصل الطلاب مختلفى درجة الإعاقة فى فصول دراسية مستقلة بمدارس الفئات الخاصة.
- ألا يقتصر التدريب الميدانى على المدارس الحكومية لفئات التربية الخاصة، بل يتعدى ذلك ليشمل مراكز تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم بتقويم طلابه أثناء التدريب الميدانى بمدارس التربية الخاصة.

ثامناً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة لإعداد معلم التربية الخاصة

- زيادة التمويل المخصص لكليات التربية لتوفير المعامل وحجرات المصادر والأدوات والأجهزة الخاصة بمختلف فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، لتدريب الطلاب المعلمين بشعب وأقسام التربية الخاصة على استراتيجيات التدريس وكيفية تطبيق الاختبارات التشخيصية، وكيفية توظيف التكنولوجيا الحديثة فى عملية التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة.
- توفير الكوادر البشرية القادرة على إدارة المعامل والتعامل مع الأجهزة بمهارة فى حالة وجودها.
- الإفادة من الجهات المانحة والمساندات الدولية فى مجال التربية الخاصة.
- تدريب الطالب المعلم على العمل فى ظل الظروف المتواضعة والإمكانات المتاحة والتى تمثل واقع مدارس التربية الخاصة.
- تفعيل دور المراكز الإرشادية بكليات التربية فى تدريب أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب على مهارات التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة، وعمل دورات مختلفة فى مجال التربية الخاصة.

تاسعاً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بنظام تقويم طلاب شعب وأقسام التربية الخاصة

- ارتباط التقويم بأهداف إعداد معلم التربية الخاصة.
- تطوير أنظمة تقويم الطلاب المعلمين نظرياً وعملياً.
- الاهتمام بالاختبارات العملية لبعض المقررات الدراسية وبخاصة المتضمنة باللائحة.
- عدالة توزيع الدرجة الكلية على الجانبين النظرى والعملى.
- استحداث أساليب تقويم قادرة على التمييز بين طلاب شعبة التربية الخاصة.
- ألا تقتصر أساليب التقويم على الجانب العقلى المعرفى فقط، بل يجب أن تشمل جميع نواحى النمو النفسى والمهارى والعقلى.
- استمرارية التقويم بالاعتماد على الملاحظة اليومية والاختبارات المستمرة.
- تنوع أساليب التقويم؛ بحيث تشمل الاختبارات التحريرية، والشفوية، والعملية، والتدريبات، والمهارات التطبيقية، وعمل الأبحاث، والقدرة على تطبيق المعرفة، وغيرها.
- موضوعية التقويم.

عاشراً: سُبل التغلب على المشكلات التى تتعلق بسوق العمل لخريجى شعب وأقسام التربية الخاصة

- وجود سياسة واضحة ومعلنة لتوظيف خريجى كليات التربية بصفة عامة وخريجى شعب وأقسام التربية الخاصة بصفة خاصة (عودة تكليف خريجى كليات التربية).
- وجود رؤية واضحة لمتطلبات سوق العمل من معلمى التربية الخاصة، وذلك بالتنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم.
- توفير الإحصاءات الدقيقة عن ذوى الاحتياجات الخاصة- بصفة عامة- والمقيدين منهم بالمدارس بصفة خاصة.
- متابعة الكلية للخريجين بعد التخرج- بصفة عامة- وخريجى شعب وأقسام التربية الخاصة بصفة خاصة.
- عقد بروتوكولات تعاون بين المراكز والهيئات الدولية لتعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة وكليات إعداد معلم التربية الخاصة للإفادة من أحدث المعلومات والبرامج فى هذا المجال، وتسويق خريجيها.
- رفع مرتبات المعلمين- بصفة عامة- ومرتبات معلمى التربية الخاصة- بصفة خاصة- لزيادة دافعيتهم نحو مهنة التعليم.
- توفير وزارة التربية والتعليم مدارس حكومية لكافة فئات التربية الخاصة، حتى يجد خريجو شعب وأقسام التربية الخاصة بفئاتها المختلفة فرص عمل بعد التخرج، وإلا سيقتصر التحاق الطلاب بالتخصصات أو الفئات الموجود لها مدارس فى أرض الواقع.
- القيام بحملة لتوعية المجتمع بفئات التربية الخاصة المختلفة، وبحقوقهم فى التعليم وفى كل الجوانب المتاحة لهم، وضرورة تقبلهم وإشراكهم فى المجتمع بصورة أكثر فاعلية، وتغيير النظرة المتدنية لهم من قبل البعض.

قائمة المراجع

١- أسود، محمد عبد الرازق (٢٠١٠). إعداد المعلم وتقويمه، **اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)- السعودية،** الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) وكلية التربية، جامعة الملك سعود، يناير، ٦٨٤-٧٠٣.

٢- البطاينة، أسامة (٢٠٠٤). "تقويم الكفايات التعليمية لمعلمى الأطفال ذوى الحاجات الخاصة

فى شمال الأردن"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة دمشق، ع(١)، ٣١-٤٩.

٣- جاد، إيمان محمد (٢٠١٤). "تقويم أداء معلمى العلوم بمدارس ذوى الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء بعض معايير الجودة"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مج(٨٩)، ج(١)، أكتوبر،٣٦١-٣١٤.

٤- الجبار، عبد العزيز بن محمد العبد (٢٠٠٣). "البرامج التدريبية اللازمة لمعلمى التربية الخاصة"، **رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض، ع(٢١)، ١٣٩ - ١٨٠.

٥- جمال الدين، نجوى يوسف (٢٠٠٢). "التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء التطورات الحديثة والواقع الميدانى"، **مجلة التربية والتنمية**، المركز العربى للتعليم والتنمية، القاهرة، ع(٢٥)، مارس.

٦- الحديدى، منى (٢٠٠٨). **معايير تدريس الطلاب المكفوفين وضعاف البصر**، مشروع التطوير التربوى نحو الاقتصاد المعرفى، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

٧- أبو الحسن، أحمد صلاح الدين (٢٠١٣). "معايير اختيار مؤسسات التدريب الميدانى للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى**، صنعاء، اليمن، مج(٦)، ع(١١)، ١٤٢ - ١٧٦.

٨- حنا، عبير فاروق (١٩٩٦). إعداد معلم التربية الخاصة فى مصر "رؤية مستقبلية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٩- دياب، دياب عيد (٢٠٠٩). "فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة"، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية جامعة المنوفية، مج(٢٤)، ع(١)، ٣٨-٦٤.

١٠- الزهيرى، إبراهيم عباس (٢٠٠٧). **تربية المعاقين والموهبين ونظم تعليمهم "إطار فلسفى وخبرات عالمية"**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربى.

١١- سالم، يسرى محمد رشدى (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء معايير الجودة، **المؤتمر العلمى العاشر لكلية التربية بالفيوم بعنوان البحث التربوى فى الوطن العربى – رؤى مستقبلية**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

١٢- السبحى، عبد الحى بن أحمد (٢٠١٥). "كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية"، **مجلة العلوم التربوية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –السعودية**، ع(١)، ١٥-٧٦.

١٣- سعيد، طه محمد (٢٠٠٦).إعداد وتأهيل معلِّم المعاقين بالسودان شريحتي الصُّم والبُكم والمكفوفين، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.

١٤- **السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩). علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٥- شاش، سهير محمد سلامة (٢٠١٠). الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة، **المؤتمر العلمي(اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)**، كلية التربية بجامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، يوليو، ١٠١٥- ١٠٥٦.

١٦- الشخيبى، ريهام على السيد (٢٠١٢). إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنياً فى جمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية، **مجلة البحث**

العلمى فى التربية، القاهرة، ع(١٣)، ج(٢)، ص ص٦٩١ – ٧١٠.

١٧- شطا، أحمد عبد المعبود (٢٠٠٦). دراسة تقويمية لبرنامج البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

١٨- شعير، إبراهيم محمد وجاد، إيمان محمد (٢٠١٥).**المدخل إلى تعليم المعاقين عقلياً**، مكتبة الإيمان، المنصورة.

١٩- الشهرانى، ناصر عبد الله (٢٠١١). "مدى تحقق معايير الجودة الشاملة فى برنامج التربية الميدانية فى بعض الجامعات السعودية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع(١٠٥)، ١٩٠ – ٢٢٤.

٢٠- صالح، صالح محمد (٢٠٠٥). "الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة- دراسة تقويمية"، **بحوث المؤتمر العلمى التاسع بعنوان معوقات التربية العملية فى الوطن العربى: التشخيص والعلاج**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، مج(٢)، أغسطس.

٢١- الصمادى، أسامة يوسف (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبى لمعلمى الطلاب الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة فى ضوء احتياجاتهم التدريبية فى الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان، الأردن.

٢٢- الصمادى، جميل والنهار، تيسير (٢٠٠١). "مستوى إتقان معلمى التربية الخاصة فى دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال"، **مجلة البحوث التربوية** ، جامعة قطر، السنة العاشرة، ع(١٩).

٢٣- عبد الرحيم، آيات عصمت عبد الله (٢٠١١). "مقومات إعداد معلم التربية الفنية لفئة المعاقين من ذوي الاحتياجات الخاصة لرفع كفاءته الوظيفية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مج(١٨)، ع(٧٢)، يوليو، ٣٠٧-٣٤٠.

٢٤- عبد العالى، عبد الكريم الجويلى (٢٠١٣). "الكفايات التربوية اللازمة لمعلمى الأطفال المتخلفين عقلياً"، **مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)**، مج(١٢)، ع(١).

٢٥- العرجى، فهد مبارك (٢٠١٦). "تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية فى ضوء المعايير المهنية لمعلمى التربية الخاصة"، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، القاهرة، مج(٤)، ع(١٣)، ١٨ – ٦١.

٢٦- عطيفة، حمدى أبو الفتوح (٢٠٠٢). **منهجية البحث العلمى وتطبيقاتها فى الدراسات التربوية والنفسية**، القاهرة، دار النشر الجامعى.

٢٧- العلوى، خالد إسماعيل (٢٠٠١). "تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربى"، **المجلة التربوية**، الكويت، مج(١٦)، ع(٦١)، ١٩٧ – ٢٢٩.

٢٨- غزى، السيد محمد عبد الله (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة بمصر فى ضوء معايير الجودة والاعتماد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

٢٩- الغنيمى، حمدى (٢٠٠٢). "وزارة التربية والتعليم فى مجال التربية الخاصة خلال السنوات الخمس الأخيرة"، **النشرة الدورة بوزارة التربية والتعليم**، السنة (١٨)، ع(٧٠).

٣٠- فحجان، سامى خليل (٢٠١٠). التوافق المهنى والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمى التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٣١- قرار وزير التعليم العالى رقم ١٩٠٩ (٢٠١٢). **بشأن إجراء تعديل باللائحة الداخلية لكليتى التربية بالمنصورة ودمياط جامعة المنصورة،** القاهرة، مكتب الوزير.

٣٢- قرشم، أحمد عفت (٢٠٠٤). **مهارات التدريس لمعلمى ذوى الاحتياجات الخاصة "النظرية والتطبيق"**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٣٣- القرشى، أمير إبراهيم (٢٠١٢). **التدريس بمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة،** القاهرة، عالم الكتب.

٣٤- الكثيرى، نورة بنت على (٢٠١٥). "دراسة مقارنة لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وجامعة وسكانسون بالولايات المتحدة الأمريكية"، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل،** مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، القاهرة، مج(٢)، ع(٨)، ١٣٢ – ١٦٣.

٣٥- كلية التربية بالمنصورة (٢٠٠٥ "أ"). **لائحة كلية التربية بالمنصورة "شعبة التربية الخاصة" المعدلة بالقرار الوزارى رقم (١٩٠٩) بتاريخ ٢٠١٢/٦/٢٨م بشأن إجراء تعديل باللائحة الداخلية لكليتى التربية بالمنصورة ودمياط جامعة المنصورة.**

٣٦- كلية التربية بالمنصورة (٢٠٠٥ "ب"). **لائحة كلية التربية بالمنصورة " النظام الداخلى وفقاً لنظام الفصلين الدراسيين،** سبتمبر.

٣٧- كلية التربية بالمنصورة (٢٠١٦). **تقرير الدراسة الذاتية لكلية التربية – جامعة المنصورة.**

٣٨- الكيومى، عائشة بنت خليفة بن على (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٣٩- محمد، نهى عبد الرازق (٢٠٠٤). دراسة تحليلية لنظام إعداد معلم الفئات الخاصة فى بعض كليات التربية فى مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

٤٠- مرسى، محمد منير (٢٠٠٣). **البحث التربوى وكيف نفهمه،** القاهرة، عالم الكتب.

٤١- معوض، فاطمة عبد المنعم محمد (٢٠١٢). **معلم التربية الخاصة توجهات عالمية فى إعداده واعتماده،** الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٤٢- النبراوى، إيهاب سعد عبد العزيز (٢٠٠٨). برنامج مقترح لإعداد معلمى التربية الرياضية لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء الكفايات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، القاهرة.

٤٣- نصار، سامى محمد وعبد الشافى، دينا حسين ونتو، هوزان محمد أحمد (٢٠١٥). "إعداد معلم التربية الخاصة: خبرات عالمية"، **مجلة العلوم التربوية،** مج(٢٣)، ع(٤)، ٦٨٧–٧١٧.

٤٤- نصار، سامى محمد وعبد الشافى، دينا حسين ونتو، هوزان محمد أحمد (٢٠١٦). "إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة العلوم التربوية،** مج(٢٤)، ع(١)، ٥٩٥ – ٦٢٥.

٤٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٣). **المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التربية،** الإصدار الأول، إبريل.

٤٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٥). **دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالى،** الإصدار الثالث، يوليو.

47- Australian Association of Special Education(2007).***Submission to The Education and Training Committee's Inquiry into Effective Strategies for Teacher Professional Learning***, Glen Iris, Victoria.

48- Brownell, M.& Sindelar, P.& Kiely, M. and Danielson, L.(2010). Special Education Teacher Quality and reparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model, ***Exceptional Children***, Vol. 76, No. 3, pp.357-377.

49- Cook, N. (2001).Using Distance Education Technology to Train Special Education Teacher- a case study. At Web Site.www.e.libray.com.5/5/2017.

50- Council for Exceptional Children(2009).What Every Special Educator Must Know, ***Ethics , Standards, and Guidelines*****,** (6th ed.). Arlington, VA: Author

51- Crockett, J.(2002). "Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders fpr Inclusive Schools". ***Remedial & Special Education***, Vol. 23, Issue 3.

52- Feng, L.& Sass,T.(2010).***What Makes Special Education Teacher Training and Achievement of Students with Disabilities***, National Center for Analysis of longitudinal Date in Education Research, Urban Institute, Washington.

53- Goe, L.(2006).***The Teacher Preparation, The Teacher Practices Student Outcomes Relationship in Special Education: Missing Links and Next Step***, Washington, Center for Teacher Quality.

54- Japan University Accreditation Association (JUAA) (2004). ***University Evaluation Standards***, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, October.

55- Lopes, A. & Tormenta, R.(2010). Pre-service Teacher Training, Primary Teachers' Identities and School Work. ***Literacy Information and Computer Education Journal***, Vol.1, No.1, pp.52-58.

56- SHU/CEC Program Report1(2003). ***Special Education Program, College of Education & Human Services – Seton Hall University***, At Web Site.www.shu.edu/ncate/documents/specialed-report.pdf. 10/5/2017.

57-The Board of Examiners (2005). ***Professional Licensure and Standards***, New Jersey, Chapter9.

ملحق

استبانة مقدمة إلى السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة بهدف تحديد مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) وسُبل التغلب عليها

السيد الأستاذ الدكتور/.....

السيد الأستـــاذ /.....

تحية طيبة وبعد . .،

يقوم الباحث بإجراء بحث علمى بعنوان " **بعض مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية وسُبل التغلب عليها فى ضوء معايير الجودة والاعتماد**".

ويقصد الباحث بمعلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) فى هذا البحث بأنه " الطالب الملتحق ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى تخصصات (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات) لفئات التربية الخاصة المختلفة (الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم) وفق لائحة كلية التربية بالمنصورة المعتمدة بتاريخ ٢٠١٢/٦/٢٨". **ولتحقيق بعض أهداف هذا البحث تم تصميم هذه الاستبانة متضمنة محورين على النحو الآتى:**

المحور الأول: مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة فى ضوء معايير الجودة والاعتماد.

المحور الثاني: سُبل التغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة(الطالب المعلم) بكليات التربية.

ونظراً لخبرة سيادتكم فى هذا المجال، نرجو من سيادتكم التكرم بالإجابة على هذه الاستبانة على النحو الآتى:

١- وضع علامة (√) أمام البديل الذى يتفق ووجهة نظركم.

٢- إضافة ما ترونه ضرورياً فى السؤال المقترح عقب كل محور.

علماً بأن كل ما ستكتبونه سيكون موضع السرية التامة، ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمى، والباحث يشكر لسيادتكم حسن تعاونكم الصادق معه، ويرجو لسيادتكم دوام التوفيق. وعلى الله قصد السبيل.

أولاً: البيانات الأولية

الاسم (اختياري):..... **القسم/ الفرقة:**.....
النـــــوع:..... **الدرجة العلمية:** .....

ثانياً: البيانات الأساسية

المحور الأول: مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكلية التربية بالمنصورة فى ضوء معايير الجودة والاعتماد

فيما يلي بعض المشكلات التى تواجه إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، فما درجة موافقتكم على وجود هذه المشكلات فى الواقع التعليمى؟

أولاً: مشكلات تتعلق بالأهداف

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	خلو لائحة الكلية من أهداف واضحة ومحددة لنظام إعداد معلم التربية الخاصة.			
٢	غياب آليات التعريف بأهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة بالكلية.			
٣	نقص الوعى بأهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة لدى القائمين عليه.			
٤	عدم شمول أهداف إعداد معلم التربية الخاصة لمختلف فئات التربية الخاصة.			
٥	عدم مراعاة سياسة الدمج عند صياغة أهداف إعداد معلم التربية الخاصة.			
٦	عدم مراعاة المعايير القومية الأكاديمية (NARS) عند صياغة أهداف إعداد معلم التربية الخاصة.			
٧	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

ثانياً: مشكلات تتعلق باللائحة

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	عشوائية توزيع المقررات على فصول السنوات الدراسية.			
٢	تكرار المعلومات وتناقضها فى معظم المقررات التى يتم تدريسها فى أكثر من قسم علمى.			
٣	التناقض بين توصيف بعض المقررات وطبيعة القسم القائم بتدريسها.			
٤	قلة عدد الساعات المخصصة للتطبيقات العملية اللازمة لحاجات إعداد معلم التربية الخاصة.			
٥	تكرار بعض المقررات الأكاديمية فى أكثر من عام دراسى بالمسمى نفسه.			
٦	العمل بنظام الفصلين الدراسيين لا يسمح بتحقيق أهداف نظام إعداد معلم التربية الخاصة على الوجه الأمثل.			
٧	قلة عدد الساعات المخصصة لبعض مواد التخصص الدقيق.			
٨	لا يوجد أكواد لكل المقررات الدراسية باللائحة باستثناء المقررات التربوية والثقافية.			
٩	نقص الاهتمام بإعداد معلم الموهوبين أو المتفوقين كأحد فئات التربية الخاصة.			
١٠	غياب التوازن بين المقررات التربوية والمقررات التخصصية.			
١١	قلة عدد الساعات المخصصة لبعض مواد التخصص الأكاديمى.			
١٢	إغفال برامج إعداد معلم التربية الخاصة للمرحلتين الإعدادية والثانوية.			
١٣	عدم تضمين اللائحة لمختلف فئات التربية الخاصة.			
١٤	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

ثالثاً: مشكلات تتعلق بنظام القبول

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	الاعتماد على مجموع درجات الطالب فى الثانوية العامة وشكلية الاختبار الشخصى.			
٢	ضعف آليات اختيار الطلاب بشعبة التربية الخاصة وروتينيتها.			
٣	لا يُشترط توافر قدرات ومهارات نفسية وشخصية لازمة لممارسة مهنة التدريس للفئات الخاصة.			
٤	ضعف الاهتمام بضرورة توافر الرغبة الحقيقية لدى الطالب للالتحاق بشعبة التربية الخاصة.			
٥	غياب الاختبارات الخاصة بمعرفة الطالب بالفئات الخاصة وأنواعها.			
٦	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

رابعاً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	قلة عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال التربية الخاصة بفئاتها المختلفة.			
٢	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتنمية المهنية الذاتية فى مجال التربية الخاصة.			
٣	ضعف كفاءات بعض القائمين على التدريس بشعبة التربية الخاصة.			
٤	غالبية القائمين على التدريس بشعبة التربية الخاصة من غير المتخصصين فى مجال الفئات الخاصة.			
٥	ضعف التنسيق بين القائمين على تدريس المقرر الواحد فى الأقسام المختلفة.			
٦	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

خامساً: مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	الفجوة بين محتويات المقررات ونواتج التعلم المستهدفة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة.			
٢	التداخل بين بعض المقررات من حيث المضمون، وبخاصة عند تدريسها بين قسمين.			
٣	ضعف مساهمة المقررات الدراسية فى إعداد الطالب لمهنة التدريس للفئات الخاصة.			
٤	نقص متابعة التطورات العلمية والتجديدات التربوية وتضمينها فى المقررات.			
٥	ضعف تلبية المقررات للاحتياجات المعرفية فى التخصص.			
٦	ضعف تلبية المقررات للاحتياجات المهارية فى التخصص.			
٧	ضعف تلبية المقررات للاحتياجات الوجدانية فى التخصص.			
٨	غياب التوازن بين الجانبين النظرى والتطبيقى فى بعض المقررات.			
٩	لا تعكس محتويات المقررات المعرفة الحديثة والتكاملية فى التخصص.			
١٠	ضعف توظيف المقررات التربوية والثقافية فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة بصورة ناجحة.			
١١	غياب التوظيف الفعلى لمقررات تكنولوجيا التعليم فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة.			
١٢	ضعف مناسبة مقررات تكنولوجيا التعليم المقدمة لطبيعة العملية التعليمية فى مدارس التربية الخاصة.			
١٣	إسناد بعض مقررات التربية الخاصة لغير المتخصصين فى مجال كل إعاقة على حدة.			
١٤	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

سادساً: مشكلات تتعلق بطرائق التدريس واستراتيجياته

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	استخدام الطرق التقليدية فى التدريس.			
٢	ضعف توظيف تكنولوجيا التعليم فى التدريس لطلاب شعبة التربية الخاصة.			
٣	قلة الاستعانة بالمتخصصين فى التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة فى العملية التعليمية.			
٤	استراتيجيات التدريس لا تراعى ربط المادة الدراسية بواقع مدارس التربية الخاصة.			
٥	استراتيجيات التدريس لا تنمى مهارة التواصل مع الآخرين من خلال العمل الجماعى أو التعلم التعاونى.			
٦	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

سابعاً: مشكلات تتعلق بالتدريب الميدانى (التربية العملية)

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	نقص كفاية الفترة الزمنية المحددة للتدريب الميدانى لإتقان مهارات التدريس لفئات التربية الخاصة.			
٢	عدم وجود مدارس حكومية لبعض فئات التربية الخاصة.			
٣	عدم توافر دليل للتدريب الميدانى لكل من المشرف والطالب المعلم ومدير المدرسة.			
٤	اتباع الأساليب التقليدية فى عملية التقويم بالتدريب الميدانى.			
٥	اتساع الفجوة بين مقررات المناهج وطرق التدريس أو طريقة تحضير الدروس التى يتعلمها الطالب بالكلية وبين ما يتم تنفيذه فى الواقع الفعلى بمدارس التربية الخاصة مما يشعره بالحيرة وعدم التوافق.			
٦	وجود الطلاب مختلفى درجة الإعاقة فى المدرسة نفسها بل وفى الفصل الواحد.			
٧	ضعف خبرة البعض ممن يقومون بالإشراف (الداخلى والخارجى) على التربية العملية بمدارس التربية الخاصة.			
٨	قلة عدد الحصص المدرسية المخصصة للتدريب بمدارس التربية الخاصة.			
٩	شكلية التدريب الميدانى وسهولة الحصول على التقدير المرتفع فيها.			
١٠	التدريب على التدريس المصغر بالكلية غير مفيد لمثل فئات التربية الخاصة.			
١١	قلة توافر الإمكانات والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس بمدارس التربية الخاصة.			
١٢	قلة الاهتمام بالطلاب المعلمين من قبل إدارات مدارس التربية الخاصة أثناء التدريب الميدانى.			
١٣	عدم إعطاء الطالب المعلم فرصة تقويم طلابه أثناء التدريب الميدانى.			
١٤	يُلزم معلم الفصل طلاب التدريب الميدانى بطريقة تدريس معينة ودروس معينة للشرح.			
١٥	عدم تنظيم زيارات ميدانية للمراكز العلاجية المتخصصة فى الكشف عن أنواع الإعاقات وعمل القياسات المتخصصة عملياً (قياس السمع – قياس النظر....).			
١٦	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

ثامناً: مشكلات تتعلق بالموارد والإمكانات المتاحة

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	عدم وجود معامل للطلاب بالكلية تؤهلهم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة؛ مثل: - معامل السمعيات. - معامل برايل. - غرف المصادر. - معامل الاختبارات النفسية.			
٢	عدم وجود معمل للاختبارات والأدوات المستخدمة فى تشخيص الإعاقات المختلفة.			
٣	عدم وجود فرق لتشخيص الإعاقات المختلفة.			
٤	ضعف التمويل اللازم لتوعية المجتمع بأنواع الإعاقات وكيفية التعامل معها.			
٥	نقص التدريب على العمل فى ظل الظروف المتواضعة.			
٦	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

تاسعاً: مشكلات تتعلق بنظام التقويم

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	الاعتماد على الأساليب والوسائل التقليدية فى التقويم كالاختبارات التحريرية فى نهاية كل فصل دراسى.			
٢	غياب التقويم المستمر لطلاب شعبة التربية الخاصة.			
٣	التركيز على الجوانب المعرفية فى مستوياتها الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا والجوانب المهارية.			
٤	ضعف أساليب التقويم فى التمييز بين طلاب شعبة التربية الخاصة.			
٥	ضعف الإفادة من نتائج التقويم فى تطوير العملية التعليمية بشعبة التربية الخاصة (التغذية المرتدة).			
٦	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

عاشراً: مشكلات تتعلق بسوق العمل

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	لا توجد سياسة واضحة لتوظيف خريجى شعبة التربية الخاصة.			
٢	زيادة الإقبال على تخصصات التربية الخاصة مع ضعف الحصول على فرص عمل فى التخصص.			
٣	تدنى نظرة المجتمع لذوى الاحتياجات الخاصة مما ينعكس سلبياً على معلم التربية الخاصة.			
٤	ضعف رواتب معلمى التربية الخاصة.			
٥	غياب الدروس الخصوصية فى مجال التربية الخاصة مقارنة بتعليم العاديين.			
٦	مركزية مدارس التربية الخاصة مما يفرض على معلمى التربية الخاصة من أبناء الريف أعباء مالية وبدنية زائدة.			
٧	قلة فرص ترقى معلمى التربية الخاصة للوظائف الإدارية الأعلى.			
٨	غياب التواصل بين الكلية ومراكز وهيئات تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة.			
٩	**مشكلات أخرى ترون إضافتها.....**			

المحور الثاني: ما مقترحاتكم للتغلب على مشكلات إعداد معلم التربية الخاصة (الطالب المعلم) بكليات التربية؟

.....

.....

.....