المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم

رسالة مقدَّمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة مسار الإعاقة العقلية

إعداد
الطالبة: تسنيم عبدالعزيز إبراهيم الجربوع
الرقم الجامعي: 441212176

إشراف
د. سليمان صالح سليمان العثيم
أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة القصيم

الفصل الدراسي الأول
1447هـ – 2025م

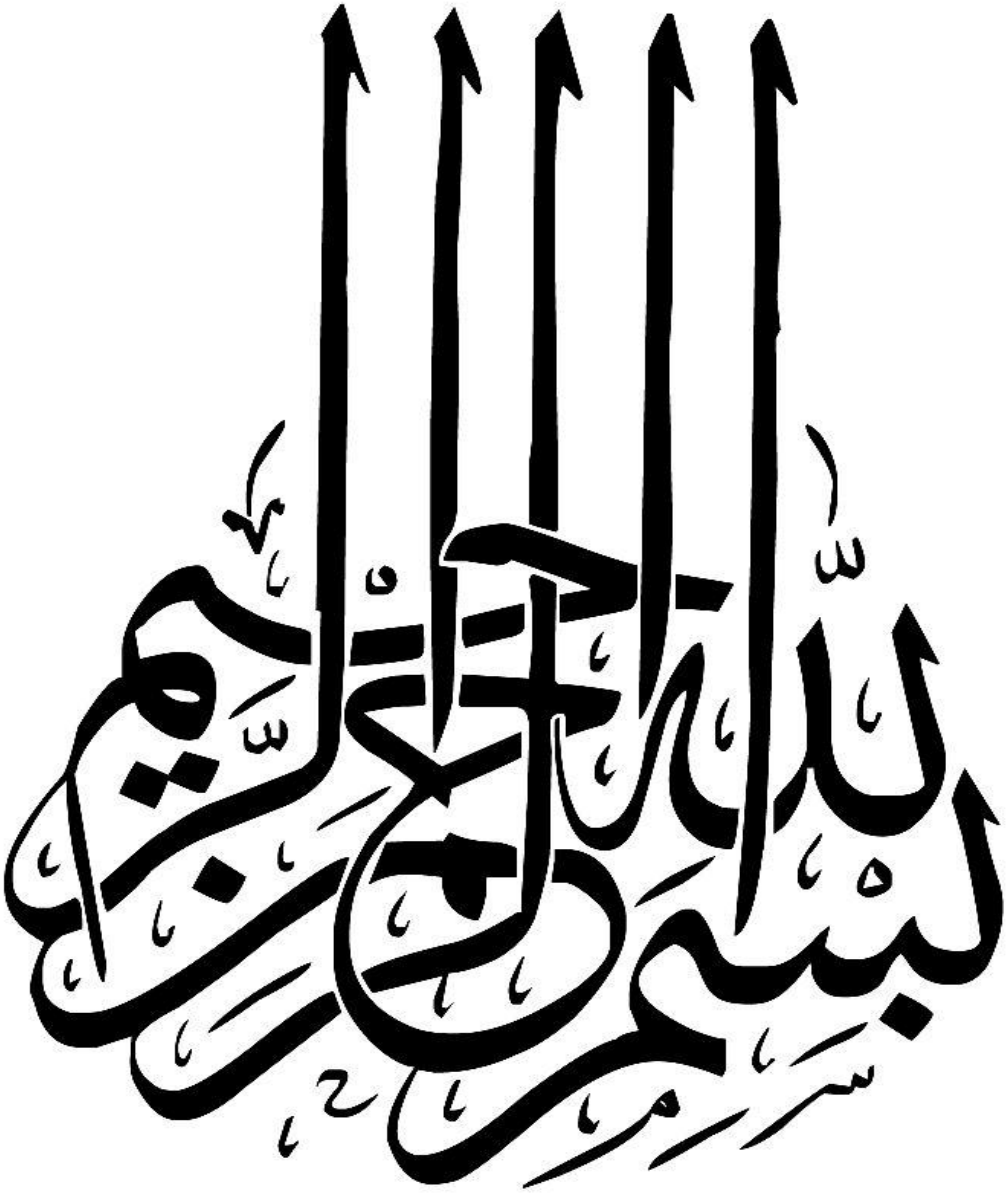
إقرار

أقر بأنني قد التزمتُ بقوانين جامعة القصيم، وأنظمتها، واللوائح المتعلقة بإعداد الرسائل العلمية، وقد قمت شخصيًّا بإعداد رسالتي، وذلك بما يتوافق مع الأمانة العلمية، والمعايير الأخلاقية كافةً المتعارف عليها دوليًّا في كتابة الرسائل العلمية والبحث العلمي، كما أقر بأنَّ رسالتي هذه غير منقولة، أو مُستلَّة، أو مُنتحَلة من رسائل، أو كتب، أو أبحاث، أو أي منشورات علمية تم تخزينها أو نشرها في أي وسيلة إعلامية، ولم يسبق تقديمها للحصول على أي درجة علمية أخرى، وعليه؛ أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبيَّن غيرُ ذلك.

الاسم: تسنيم عبدالعزيز إبراهيم الجربوع

الرقم الجامعي: **441212176**

التوقيع:


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية
السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم

إعداد الطالبة
تسنيم عبدالعزيز إبراهيم الجربوع

تقرير اللجنة:

تمت الموافقة على قبول هذه الرسالة، استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية الخاصة، مسار الإعاقة العقلية.

لجنة المناقشة والحكم على الرسالة

أعضاء اللجنة	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	التوقيع
المشرف الرئيس	د. سليمان بن صالح العثيم	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	
المناقش	أ.د. نايف بن فهد الفريح	أستاذ دكتور	التربية الخاصة	
المناقش	أ.د. الطيب محمد زكي	أستاذ دكتور	التربية الخاصة	

تاريخ المناقشة: 1447/9/9 هـ – 2026/2/26 م

الشكر والتقدير

(وَآخِرُ دَعْواهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعالَمِينَ)

الحمد لله العلي القدير الذي أفاض عليَّ من واسع نعَمه، وجاد عليَّ بجزيل عطائه، الحمد لله عدد ما زرع في قلبي أملًا، وعدد ما هيأ لي من السبيل وصولًا، أحمده وأثني عليه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ما سلكنا البدايات إلا بتيسيره، وما بلغنا النهايات إلا بتوفيقهِ، وما حققنا أسمى الغايات إلا بفضلهِ، الحمدُ لله حبًّا وشكرًا وامتنانًا على البدء والختام، لم تكن الرحلة قصيرة، ولم تكن الطرق يسيرة؛ لكن –بفضل الله أولًا، ثم بالعزم والإصرار– وصلتُ.

وفي هذه اللحظة التي أختتم فيها رحلتي، وأحقق حلمي وغايتي، لا يسعُني إلا أن أضع بين أيديكم ثمرة جهدي وتعبي، وأتقدم بخالص الشكر والتقدير لكلِّ مَن كان له فضل عليَّ بعد الله سبحانه وتعالى.

إلى حبيبتي، ومُلهمتي، ومعلمتي الأولى، إلى مَن ذللت الصعاب بدعائها، ويسَّرت الطريق بحبها، إلى مَن رافقتني منذ خطوتي الأولى، وقدمت لي كل الدعم حتى بلغتُ النجاح، إلى من تحمَّلت معي كل الصعوبات والعوائق، وساندَتني في كل المراحل، رفيقتي في كل إنجاز: والدتي العظيمة؛ كم بدَّلتِ التعب راحة، والفتور همَّة، واليأس أملًا! لكِ الشكر خالصًا، والدعاء مدرارًا دائمًا، وها أنا اليوم أُنجز ما كنتِ تؤمنين دائمًا أنَّني قادرة عليه.

إلى مَن أحمل اسمه فخرًا واعتزازًا، إلى النور الذي أضاء دربي، إلى مَن سعى لأجل راحتي ونجاحي، ومَن مهَّد لي طريق العلم، إلى سنَدي ومجد عمري كله: أبي الغالي، صاحب الإحسان والرحمة؛ لك الشكر الخالص، والدعاء الدائم.

إلى إخوتي وأخواتي، القوة التي استند اليها حين أميل، والدفء الذي يحتويني في كل ضيق، واليد التي تُعين، بكم يخف الحِمل، ويصفو الدرب، وتكتمل الحكاية، شكرًا لقلوبكم التي كانت دائمًا موطنًا للطمأنينة، ودعمًا لا ينقطع، وفرحًا يسبق خطوتي في كل انجاز.

كما أتوجه بالشكر الجزيل لمشرفي الدكتور سليمان العثيم الذي أكرمني بعطائه المتواصل، وتوجيهاته القيمة، وملاحظاته البناءة التي كان لها الأثر الأكبر في وصولي لهذا الإنجاز؛ فله مني كل الاحترام والتقدير على صبره وإرشاده لي، وأدعو الله أن يجزيه خير الجزاء، وأن يبارك له في عِلمِه وعَمَلُه، ويكتب له الأجر على كل ما قدَّمه من وقت وجهد ودعم.

كما يسعدني ان أتقدم بخالص الشكر لأعضاء لجنة المناقشة سعادة الدكتور نايف الفريح، وسعادة الدكتور الطيب محمد زكي على تفضلهم بمناقشة رسالتي وعلى ما قدموه من ملاحظات وتوجيهات قيمة.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتوجَّه بالشكر الجزيل لجامعة القصيم، وإلى جميع مَن ساهم في دعمي خلال فترة إعداد هذا العمل؛ فلكُم مني كل الامتنان والتقدير.

الحمد لله الذي ما تم جهد إلا بعونه، ولا خُتم سعي إلا بفضله ولطفه وكرمه، فالحمد لله على ما وهبني، وأسأل الله أن يعينني ويجعلني مباركة أينما كنتُ، وفق الله الجميع لما يُحب ويرضى.

المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم

تسنيم عبدالعزيز إبراهيم الجربوع

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المتطلبات المهنية والمعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضًا التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (228) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاء بمستوًى مرتفع جدًّا، حيث جاء بُعد (المتطلبات الشخصية) في الترتيب الأول بمستوًى مرتفع جدًّا، وبُعد (المتطلبات الإدارية) في الترتيب الثاني بمستوًى مرتفع جدًّا، وبُعد (المتطلبات المهارية) في الترتيب الثالث بمستوًى مرتفع جدًّا، وأخيرًا بُعد (المتطلبات التكنولوجية) في الترتيب الرابع بمستوًى مرتفع جدًّا، وأظهرت النتائج أن مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاء بمستوًى مرتفع جدًّا، حيث جاء بُعد (متطلبات التخطيط والتنفيذ) في الترتيب الأول بمستوًى مرتفع جدًّا، وبُعد (المتطلبات التدريبية) في الترتيب الثاني بمستوًى مرتفع جدًّا، وأخيرًا جاء بُعد (المتطلبات العلمية والبحثية) في الترتيب الثالث بمستوًى مرتفع جدًّا، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية والمعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية والمعرفية اللازمة للمُعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغيري الدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة.

***الكلمات المفتاحية*: معلمو ذوي الإعاقة الفكرية، الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية، إدارة السلوك، الأنشطة الترويحية، المتطلبات المهنية والمعرفية.**

The Professional and Cognitive Requirements of Teachers when Using Recreational Activities to Manage the Behavior of Students with Intellectual Disabilities in the Qassim Region

TASNEEM ABDULAZIZ ALJURBUA

Abstract

The current study aimed to identify the level of the professional and cognitive requirements of teachers when using recreational activities to Manage the behavior of students with intellectual disabilities. It also sought to determine whether statistically significant differences existed in these requirements based on certain variables (gender, academic degree, and years of experience). Using a survey descriptive method, a questionnaire was designed and administered to a sample of 228 male and female teachers working with students with intellectual disabilities in the Qassim Region. The instrument measured both professional and Cognitive Recreational necessary for effective use of entertainment activities in behavior management. The results indicated that the overall level of professional requirements among teachers was extremely high. The first domain (personal requirements) ranked highest, followed by administrative requirements, then skill requirements, and finally the technological domain—all of which received extremely high ratings. The findings further showed that the level of Cognitive requirements for teachers when using Recreational activities to manage student behavior was also extremely high. Planning and implementation requirements ranked first, followed by training requirements, and then scientific and research requirements—all ranked at a very high level. Additionally, the results revealed no statistically significant differences in the level of professional requirements based on gender. However, statistically significant differences were found with respect to academic qualification and years of experience.

***Keywords*:** Teachers of students with intellectual disabilities, students with intellectual disabilities, behavior management, entertainment activities, professional and Cognitive requirements.

قائمة المحتويات

إقرار ..... أ

لجنة المناقشة والحكم على الرسالة ..... **خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

الشكر والتقدير ..... د

ملخص الدراسة ..... هـ

Abstract ..... و

قائمة المحتويات ..... ز

قائمة الجداول ..... ك

قائمة الأشكال ..... س

قائمة الملاحق ..... ع

الفصل الأول: مدخل الدراسة 1

المقدمة: 2

مشكلة الدراسة: 3

أسئلة الدراسة: 4

أهداف الدراسة: 4

أهمية الدراسة: 5

مصطلحات الدراسة: 5

حدود الدراسة: 7

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 8

الإطار النظري: 9

أولًا: الإعاقة الفكرية 9

مفهوم الإعاقة الفكرية: 9

تصنيف الإعاقة الفكرية: 10
أسباب الإعاقة الفكرية وطرق الوقاية منها: 10
خصائص ذوي الإعاقة الفكرية: 11
الخصائص الجسمية: 12
الخصائص العقلية: 12
الخصائص المعرفية: 12
الخصائص السلوكية والاجتماعية: 13
الخصائص اللغوية: 14
ثانيًا: إدارة السلوك 15
مفهوم إدارة السلوك: 15
شروط إدارة السلوك: 16
أهداف إدارة السلوك: 16
العوامل المؤثرة في إدارة السلوك: 17
خصائص إدارة السلوك: 17
أخلاقيات إدارة السلوك: 17
مجالات إدارة وضبط السلوك: 18
المبادئ والإستراتيجيات الفعالة لإدارة السلوك: 19
إستراتيجيات ضبط السلوك: 19
فنيات تكوين وبناء السلوك: 20
الاتجاهات الرئيسية للسلوك: 20
ثالثًا: الأنشطة الترويحية 21
مفهوم الأنشطة الترويحية: 21
أهمية الأنشطة الترويحية لذوي الإعاقة الفكرية: 22

أنواع الأنشطة الترويحية: 25
رابعًا: المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية 28
مفهوم المتطلبات المهنية: 28
المتطلبات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: 28
خامسًا: المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية 33
مفهوم المتطلبات المعرفية: 33
الدراسات السابقة: 37
المحور الأول: المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية 37
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية 40
المحور الثالث: الأنشطة الترويحية المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية 43
المحور الرابع: إدارة وضبط السلوك للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية 48
التعقيب على الدراسات السابقة: 52
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها 54
تمهيد: 55
أولًا: منهج الدراسة 55
ثانيًا: مجتمع الدراسة 55
ثالثًا: عينة الدراسة 55
رابعًا: أداة الدراسة 58
خامسًا: خطوات الدراسة 69
سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدَمة 70
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 72
تمهيد: 73
أولًا: اختبار اعتدالية التوزيع 73

نتائج الدراسة: 74
ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة 74
ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة 88
رابعًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة 99
خامسًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة 111
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها 124
تمهيد: 125
أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة 125
ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة 127
ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة 129
رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة 134
خامسًا: ملخص نتائج الدراسة 137
سادسًا: توصيات الدراسة 139
سابعًا: البحوث المقترحة 139
المراجع 141
المراجع العربية ..... **خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**
المراجع الأجنبية 152
ملاحق الدراسة 155

قائمة الجداول

جدول (1) توزيع أفراد عينة تقنين أداة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة – الجنس – الدرجة العلمية) 56

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة) 57

جدول (3) توزيع مفردات استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم في الصورة الأولية (بعد العرض على المحكّمين) 59

جدول (4) معاملات الارتباط بين مفردات استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم والمفردات المنتمية لها ن = (40) 60

جدول (5) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لكل محور والأبعاد الفرعية ضمنها في الاستبانة 62

جدول (6) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمحور الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 63

جدول (7) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمحور الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 65

جدول (8) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم ن = (40) 66

جدول (9) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم 68

جدول (10) توزيع مفردات "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم في الصورة النهائية 69

جدول (11) نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات العينة الأساسية في استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ن= (228) 73

جدول (12) درجة القطع على محور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ن = 228 75

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" (ن=228)..... 75

جدول (14) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب والمستوى) لفقرات محور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 77

جدول (15) درجة القطع على محور "مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ن = (228)..... 89

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" (ن=228)..... 89

جدول (17) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والترتيب والمستوى) لفقرات محور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 91

جدول (18) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في "المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" والدرجة الكلية 100

جدول (19) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية (ن=228) 101

جدول (20) نتائج اختبار كروسكال والس (Kruskal – Wallis Test) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية 103

جدول (21) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي البكالوريوس والماجستير....104

جدول (22) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي البكالوريوس والدبلوم في التربية الخاصة 105

جدول (23) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي الماجستير والدبلوم في التربية الخاصة 106

جدول (24) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الأول لاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية (ن=228) 106

جدول (25) نتائج اختبار (كروسكال- والس) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء عدد سنوات الخبرة 108

جدول (26) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وفئة الخبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات 109

جدول (27) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين فئة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) 110

جدول (28) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) 111

جدول (29) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" والدرجة الكلية تُعزى للجنس.....112

جدول (30) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الثاني لاستبانة "مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية (ن=228) 113

جدول (31) نتائج اختبار (كروسكال- والس) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية 114

جدول (32) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة وماجستير التربية الخاصة 116

جدول (33) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة ودبلوم التربية الخاصة 116

جدول (34) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي الماجستير وذوي مؤهل دبلوم التربية الخاصة 117

جدول (35) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الأول لاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء عدد سنوات الخبرة (ن=228) 118

جدول (36) نتائج اختبار (كروسكال- والس) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء عدد سنوات الخبرة 120

جدول (37) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات).....121

جدول (38) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات).....122

جدول (39) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وفئة الخبرة أكثر من 10 سنوات 123

قائمة الأشكال

شكل (1) يوضح النسبة المئوية لتصنيف المتغيرات الديموغرافية وفقًا لعينة تقنين أداة الدراسة 56

شكل (2) يوضح النسبة المئوية لتصنيف المتغيرات الديموغرافية وفقًا لعينة الدراسة الأساسية 57

شكل (3) تشعّبات الأبعاد الفرعية للمحور الأول بالاستبانة في العامل الكامن الواحد..... 63

شكل (4) تشعّبات الأبعاد الفرعية للمحور الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 64

شكل (5) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 76

شكل (6) المتوسطات الوزنية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 90

شكل (7) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 102

شكل (9) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" 114

شكل (10) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" وفقًا لعدد سنوات الخبرة 119

قائمة الملاحق

ملحق (1) الصورة الأولية لأداة الدراسة "صورة التحكيم" 156

ملحق (2) العبارات التي تم تعديلها وفقًا لآراء المحكمين.....163

ملحق (3) قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة.....164

ملحق (4) الصورة النهائية لأداة الدراسة "الاستبانة".....165

ملحق (5) شهادة اجتياز دورة أخلاقيات البحث.....172

ملحق (6) موافقة اللجنة الدائمة للأخلاقيات الحيوية بالجامعة على تطبيق أداة الدراسة.....173

ملحق (7) خطاب طلب تسهيل مهمة من جامعة القصيم.....174

ملحق (8) خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم القصيم 175

ملحق (9) خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم عنيزة 176

ملحق (10) خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم المذنب.....177

ملحق (11) خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم البكيرية 178

ملحق (12) خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم الرس 179

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

المقدمة:

إنَّ ذوي الإعاقة الفكرية يُظهرون مجموعة من المشكلات السلوكية التي تعوق سَير العملية التعليمية، وتعرِّضهم لمزيد من العوائق أمام تطورهم النمائي أكاديميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، وإنَّ انخفاض معرفة العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية بأساليب إدارة وضبط هذه السلوكيات يُعرِّضهم للمشكلات العديدة (البليهد، 2014).

تُعتبر أساليب إدارة السلوك مهمَّة جدًّا مع ذوي الإعاقة الفكرية، وضرورة كبيرة من أجل تطوير مهاراتهم، وإكسابهم سلوكيات جديدة أكثر ملاءمةً لحياتهم، وتحويل سلوكياتهم غير المرغوب فيها إلى مقبولة اجتماعيًّا ومناسِبة لأعمارهم (عبدالمعطي وآخرون، 2013).

كما تُعد المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية مصدرَ قلق أساسيًّا للمعلمين الذين يعملون بشكل مباشر معهم، وهذه المشكلات قد تُشعر المعلمين بالإحباط نتيجة لعدم قدرتهم على التعامل مع هذه المشكلات؛ ولذلك يحتاج المعلمون إلى طرق وأساليب فعَّالة لإدارة وضبط هذه المشكلات؛ للتخلُّص أو التقليل منها؛ حتى تصبح العملية التعليمية إيجابية وأكثر فاعلية (عبدالعزيز، 2012).

ويرى البراغيتي (2013) أنَّ أساليب وإستراتيجيات إدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعتبر مهمة جدًّا في حياة المعلم داخل المدرسة، حيث تلعب دورًا فعالًا في إرشاد الطلاب لحل الكثير من المشكلات السلوكية التي تواجههم في حياتهم اليومية، وذلك يؤكد ضرورة امتلاك المعلمين الخبرة والمعرفة في إدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

إنَّ إدارة هذه السلوكيات تُعد تحديًا مستمرًّا للمعلمين؛ إذ لم يتلقوا التدريب المناسب، ولم يكونوا على كفاءة لتطبيق إستراتيجيات فعالة لإدارة السلوك؛ مما يؤثر في خلق بيئة صفِّية إيجابية، كما أنَّ نقص المعرفة والخبرة في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من المشكلات السلوكية يقلل أيضًا من فاعلية عملية التعلم (الحويطي، 2022).

كما أكد سعود ومحمد (2012) أن العملية التعليمية الناجحة مرتبطة بتوافر معلم كفء يمتلك الكفايات الشخصية والمعرفية والمهنية التي تجعله قادرًا على تقديم تعليم نوعي مميز؛ ولذلك يجب الاهتمام به، وتأهيله، وتدريبه، وتطويره مهنيًّا من خلال البرامج التي تتناول الجوانب المعرفية والتربوية التي تُكسبه الكفايات المهنية اللازمة ليقوم بدوره في تعليم وتدريب وتأهيل طلابه.

وتُعتبر الأنشطة الترويحية هي الوسيلة المثلى للتغلب على هذه المشكلات التي يعاني منها ذوو الإعاقة، لا سيَّما إذا قُدمت بطريقة تتناسب مع احتياجاتهم وميولهم، إضافةً إلى أنه كلما استطاع الفرد التغلب على السلوكيات السلبية من خلال الأنشطة الترويحية؛ أدى ذلك إلى اكتسابه العديد من المهارات التربوية والاجتماعية، والعادات السليمة والصحية، وإحداث نوع من التوافق النفسي والاجتماعي (سالم، 2008).

ويرى عصر (2020) أن النشاط الترويحي أصبح جزءًا من النظام التربوي الاجتماعي في كل المجتمعات؛

وذلك لدوره الحيوي في تحقيق العديد من الفوائد: البدنية، والصحية، والنفسية، والاجتماعية، والانفعالية التي تؤدي إلى الارتقاء الشامل بالمجتمع، وزيادة فاعليته وإنتاجية أفراده، وذلك من خلال مبدأ إتاحة الفرص للجميع لممارسة الأنشطة كلٌّ حسب ميوله وقدراته، كما يعد النشاط الترويحي إحدى الدعائم الأساسية في تكوين وبناء شخصية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتساعد على تحسين مستوى الحياة التي يعيشونها في مختلف الجوانب.

ويُعتبر الترويح أحد المجالات التي تساعد في بناء شخصية المعاق فكريًّا؛ وذلك بما تمنحه من فرص للتعبير عن ذاته، وقدراته، وإبداعاته، كما أنه مجال غني بالأنشطة التي تُشبع حاجة المعاق فكريًّا، والتي تكون مُلحَّة للحركة والتأمل والتفكير والإبداع، والتي يكتسب من خلال ممارستها اللياقة البدنية، والنفسية، والفسيولوجية، والمهارية، ولا شك أن للمعاقين فكريًّا الحقَّ في ممارسة كافة أنواع الترويح؛ مما دعا علماء النفس والترويح والتربية والباحثين في مجال الإعاقة لوضع مجموعة من الأسس النفسية التي يجب أن يتبعها العاملون مع ذوي الإعاقة بصفة عامة، والمعاقين فكريًّا بصفة خاصة؛ للحدِّ من الآثار النفسية، والتي منها ضرورة محاولة إدماج المعاق فكريًّا في المجتمع؛ حتى لا يشعر بالوحدة والعزلة، وإعطائه الثقة في نفسه، وخلق الظروف التي تدفعه إلى المشاركة في البرامج المختلفة والمتنوعة المقدَّمة إليه (بدوي وآخرون، 2023).

مشكلة الدراسة:

إنَّ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى برامج وعلوم تربوية خاصة تراعي قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة، كما يحتاجون إلى طرق وأساليب لإدارة سلوكهم بشكل أساسي، ومعالجة السلوك غير المناسب، سواء تلك الأساليب التي تعمل على تقوية ظهور السلوك المرغوب فيه وتثبيته وتشجيع ظهوره باستمرار، أو تلك الأساليب التي تعمل على إضعاف ظهور السلوك غير المرغوب فيه (إبراهيم، 2000).

ويُلاحَظ أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يُظهرون مجموعة من المشكلات السلوكية والأكاديمية وغيرها؛ مما يقلص الوقت المستثمَر في العملية التعليمية؛ لذا يجب على المعلمين اتباع طرق للتعامل مع هذه المشكلات، فكلما امتلك المعلمون مهارات أفضل في ضبط وإدارة السلوك؛ كانت الفائدة أكبر لكِلا طرفي العملية التعليمية (حميدي والتاج، 2017).

وترى عبدالسلام (2000) أن ممارسة الأنشطة الترويحية تتيح فرصًا كبيرة للتخلص من بعض السلوكيات غير المرغوب فيها في ظروف اجتماعية مقبولة، ويتفق مع ذلك عبيد (2013) أن الأنشطة الترويحية تساعد في تخفيف التوتر والكبت والقلق لدى ذوي الإعاقة، وضبط انفعالاتهم وعواطفهم.

كما يؤكد الحمامي وعبدالعزيز (2007) أن الأنشطة الترويحية تساعد في تخفيف التوتر والكبت والقلق لدى ذوي الإعاقة، وضبط انفعالاتهم، كما أن الممارسة الترويحية تسهم في تحقيق الحاجات النفسية، وتطوير الصحة البدنية والانفعالية والعقلية للفرد، والتحرر من الضغوط والتوتر العصبي.

إنَّ ذوي الإعاقة الفكرية لديهم رغبة وميول لممارسة الأنشطة الترويحية، ويجب على المعلمين استثمار أوقات الفراغ بهذه الأنشطة؛ حيث تساعد الأنشطة الترويحية المتنوعة على إكساب ذوي الإعاقة الفكرية اتجاهات سليمة وسلوكيات إيجابية؛ مما يجعلهم أكثر اندماجًا مع المجتمع الذي يعيشون فيه (مرنيز، 2012).

وبالرغم من أهمية الأنشطة الترويحية وفاعليتها في إدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ فإنَّ المعلمين لا يستخدمونها بشكل كبير بين طلابهم، وهذا قد يكون ناتجًا عن نقص في المعرفة، وغياب التدريب وبعض المهارات المهنية التي يحتاج إليها المعلم، كما تؤكد دراسة محمد وآخرين (2016) أن هناك ضعفًا في الخدمات المساندة، من ضِمنها الخدمات الترويحية لذوي الإعاقة الفكرية؛ مما أثَّر بشكل سلبي على مدى استفادتهم من البرامج المقدَّمة لهم. ومن خلال البحث والقراءة لاحظت الباحثة غياب معرفة المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك فإن النقص في معرفة المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام تلك الأنشطة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية قد ينعكس سلبًا على هؤلاء الطلاب، ويزيد لديهم المشكلات في جميع المجالات؛ ومن ثَمَّ تبرز أهمية دراسة تلك المتطلبات المعرفية والمهنية، وإظهارها وإبرازها حتى تتم معالجتها.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟
2- ما مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
2- التعرف على مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

3- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة).

4- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- قلة البحوث والدراسات التي تناولت المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي في معرفة المعلمين بأنواع الأنشطة الترويحية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- يساعد هذا البحث على إلقاء الضوء على أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوو الإعاقة الفكرية.
- قد يساعد هذا البحث في زيادة معرفة المعلمين بأساليب وإستراتيجيات إدارة السلوك المناسبة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة الاهتمام بالأنشطة الترويحية، وتطبيق أساليب إدارة السلوك أثناء ممارسة تلك الأنشطة لذوي الإعاقة الفكرية.
- تسهم الأنشطة الترويحية في مساعدة المعلمين على ادارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

السلوك: "هو كل الأفعال والنشاطات التي تَصدُر عن الفرد؛ ظاهرة كانت أم غير ظاهرة" (الخطيب، 2014، ص. 15).

وتعرِّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: كل نشاط يَصدُر عن الفرد بشكل إرادي أو غير إرادي.

إدارة السلوك: "التطبيق المنظَّم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية؛ وذلك بُغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي" (الخطيب، 2014، ص. 15).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: هي الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلمون بهدف ضبط وإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يساعد على تحسين مهاراتهم، وإكسابهم سلوكيات جديدة، أو تقوية السلوكيات

المرغوبة وخفض السلوكيات غير المرغوبة.

الأنشطة الترويحية: "مجموعة متنوعة من الأنشطة البنَّاءة التي تمارَس في وقت الفراغ، والتي يتم اختيارها وفقًا لإرادة الفرد؛ بهدف تحقيق المتعة والسرور، وتسهم في اكتساب الفرد عدة قيم شخصية واجتماعية" (الحمامي وعبدالعزيز، 2007، ص. 26).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: هي مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة الفكرية، وتسهم -بشكل مباشر أو غير مباشر- في تطوير وتحسين سلوكياتهم.

الإعاقة الفكرية: عرَّفتها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD, 2021) بأنها: "قصور في مستوى الأداء الفكري، بحيث يبلغ (70) أو (75) على اختبارات الذكاء، بالإضافة إلى قصور في مهارات السلوك التكيفي التي يؤديها الأفراد في حياتهم اليومية، وظهوره في أثناء مرحلة نمو قبل بلوغ (22) عامًا".

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: تدَنٍّ في مستوى القدرات الفكرية، وقصور في السلوك التكيفي، ويظهر قبل سن 18 عامًا.

معلمو الإعاقة الفكرية: "هم المعلمون المؤهَّلون لرعاية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتقديم الخدمات المناسبة لهم، سواء في المدرسة العادية أو في المراكز والمؤسسات التربوية الخاصة" (الشبول والقضاة، 2016، ص. 518).

وتعرِّفهم الباحثة إجرائيًّا بأنهم: هم الأفراد الذين يمكنهم ممارسة مهنة التعليم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس أو مراكز ومعاهد التربية الخاصة.

المتطلبات المعرفية: "بناء متداخل مع العديد من فروع المعرفة، ويعتمد -بشكل واسع- على العلوم الاجتماعية والسلوكية، وإنه أساس التدخل المهني، ويتضمَّن نظريات عن طرق ونماذج الممارسة المهنية" (السكري، 2000، ص. 193).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مدى معرفة معلم ذوي الإعاقة الفكرية بخصائص طلابه، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم؛ حتى يتمكَّن من إدارة السلوك بما يتناسب مع طلابه حسب ميولهم وحاجاتهم التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

المتطلبات المهنية: "هي مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثُها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته؛ لجعله مناسبًا لشَغل وظيفة، وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية" (الطعاني، 2007، ص. 163).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: هي مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات والفنيات التي يحتاج إليها معلمو

ذوي الإعاقة الفكرية؛ لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والقدرة على تطبيق إدارة السلوك بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية:

التعرف على المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم.

2- الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 1446هـ.

3- الحدود المكانية:

تم تطبيق أداة الدراسة في المدارس والمعاهد ومدارس الدمج التابعة لمنطقة القصيم.

4- الحدود البشرية:

تمثلت في معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس والمعاهد ومدارس الدمج التابعة لمنطقة القصيم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

أوًلا: الإعاقة الفكرية

ثانيا: إدارة السلوك

ثالثًا: الأنشطة الترويحية

رابعًا: المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

خامسًا: المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

الدراسات السابقة

أوًلا: دراسات تناولت المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

ثانيا: دراسات تناولت المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

ثالثًا: دراسات تناولت الأنشطة الترويحية المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

رابعًا: دراسات تناولت إدارة وضبط السلوك للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

الإطار النظري:

سوف يتناول الإطار النظري في هذه الدراسة خمسة محاور؛ المحور الأول: الإعاقة الفكرية، والمحور الثاني: إدارة السلوك، والمحور الثالث: الأنشطة الترويحية، والمحور الرابع: المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والمحور الخامس: المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

أولًا: الإعاقة الفكرية

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعد الإعاقة الفكرية إحدى فئات التربية الخاصة التي تقدَّم لها جميع الخدمات والبرامج، ومع ذلك تحتاج هذه الفئة إلى اهتمام أكبر؛ بسبب المشكلات العديدة التي تصاحب الإعاقة الفكرية؛ مما يؤدي إلى زيادة التعقيد، وصعوبة التعامل معها؛ لذلك حاول العديد من المختصين في جميع المجالات –وبالأخَص في مجال التربية الخاصة– التعرف على فئة الإعاقة الفكرية، وفهم طبيعتها، وأسباب الإعاقة الفكرية، وطرق الوقاية منها، كما أن هناك أكثر من اتجاه قام بتعريف الإعاقة الفكرية، ومن أهمها: الاتجاه الطبي الذي ركز على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية التي تحدث بعد الولادة، والأسباب التي تؤدي إلى عدم اكتمال النمو للدماغ قبل أو بعد الولادة، والاتجاه الاجتماعي الذي عرَّف الإعاقة الفكرية بأنها: مدى قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي، والاتجاه السيكومتري يعرف الإعاقة الفكرية بأنها: قدرات عقلية يتم قياسها باختبارات الذكاء المختلفة، وقد اعتبر الاتجاه السيكومتري أن الفرد الذي يقل ذكاؤه عن 70 درجة يصنَّف من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية (الجوالدة، 2013).

ويرى الوابلي وعبدالعزيز (2025) أن جميع التعريفات المتعلقة بالإعاقة الفكرية تنبع من حقيقة واحدة هي أن عمليتي التشخيص والتصنيف يجب أن تتما بشكل تكاملي وشمولي، بحيث تأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب، ويرتكز هذا المفهوم على أربعة أسس لتعريف الإعاقة الفكرية، هي:

- تدنٍّ واضح في الأداء الوظيفي العقلي العام.
- وجود قصور ملحوظ في السلوك التكيفي.
- تزامن القصور التكيفي مع انخفاض القدرة العقلية.
- ظهور هذه الإعاقة خلال المراحل النمائية.

وتعرف الإعاقة الفكرية بأنها: "قصور في مستوى الأداء الفكري، بحيث يبلغ (70) أو (75) على اختبارات الذكاء، بالإضافة إلى قصور في مهارات السلوك التكيفي التي يؤديها الأفراد في حياتهم اليومية، وظهوره في أثناء مرحلة نمو قبل بلوغ (22) عامًا" (AAIDD, 2021).

تصنيف الإعاقة الفكرية:

تعددت وجهات نظر وآراء العلماء عند تصنيفهم للإعاقة الفكرية؛ منهم مَن اعتمد غالبًا على السمات المشتركة كأساس للتصنيف، بينما اتجه البعض الآخر إلى تصنيف الحالة الواحدة لفئات مختلفة، ومن أبرز تصنيفات الإعاقة العقلية التي اعتمدت على تحديد فئات الإعاقة في ضوء مستويات أداء المعاقين عقليًّا في مختلف المواقف والمجالات ما يلي:

1- التصنيف الطبي الإكلينيكي.
2- التصنيف التربوي.
3- التصنيف الاجتماعي.
4- التصنيف السيكولوجي.
5- التصنيف السلوكي (السيد عبدالله وآخرون، 2025).

وتعتبر تصنيفات الإعاقة الفكرية مهمة نظرًا لوجود العديد من الفروق والاختلافات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، فهم لا يكونون بنفس الدرجة وبنفس المستوى في القدرات العقلية، والجسمية، والقدرة على التعليم، والتدريب، والتكيف الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين، كما أن هناك اختلافًا في أسباب الإعاقة لديهم (العجمي وآخرون، 2007).

واعتمادًا على مدى الانخفاض في القدرات العقلية العامة تصنف الإعاقة الفكرية إلى أربع فئات -كما ذكرها الخطيب والحديدي (2016)- هي:

1- الإعاقة الفكرية البسيطة: وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (55-70).
2- الإعاقة الفكرية المتوسطة: وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (40-55).
3- الإعاقة العقلية الشديدة: وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة من (25-40).
4- الإعاقة الفكرية الحادة: تكون درجة ذكاء هذه الفئة أقل من (25).

أسباب الإعاقة الفكرية وطرق الوقاية منها:

ذكر الروسان (2010) مجموعة من الأسباب التي قد تؤدي إلى حدوث الإعاقة الفكرية، وهي كما يلي:

- مرحلة ما قبل الولادة:

وتتمثل في العوامل الجينية، والعوامل غير الجينية.

- مرحلة أثناء الولادة:

وتتمثل في نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة، والصدمات الجسدية، والالتهابات.

- مرحلة ما بعد الولادة:

وتتمثل في سوء التغذية، والحوادث والصدمات، والأمراض والالتهابات، والعقاقير والأدوية.

وأشار الوابلي وعبدالعزيز (2025) إلى أن الوقاية من الإعاقة الفكرية تعد من الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، وهناك ثلاث طرق رئيسية للوقاية من الإعاقة الفكرية، هي:

1- الوقاية الأولية: وهي التي تهدف إلى تعزيز الحالة الصحية للفرد من خلال منع تطور المرض بشكل كامل، أو تفاقم الظروف الصحية، أو حتى الوقاية من حدوث الإعاقة من الأساس.
2- الوقاية الثانوية: تركز على ربط الكشف المبكر عن مسببات الإعاقة ببرامج التدخل المبكر؛ وذلك لمنع ظهور الأعراض أو تطور الإعاقة لدى الأفراد المعرضين لظروف قد تؤدي إليها.
3- المستوى الثالث من الوقاية: هو الذي يسعى إلى بذل جهود بتنفيذ تدخلات مبكرة بهدف التخفيف من آثار الإعاقة، والعمل على تحسين الأداء الوظيفي العام للأفراد وليس القضاء التام على الإعاقة.

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

إنَّ من الضروري أن يمتلك المعلمون معرفة شاملة وعميقة بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنها تساعدهم على معرفة جميع جوانب النمو المختلفة التي يمر بها هؤلاء الطلاب، سواء أكانت جوانب أكاديمية، أم جسمية، أم عقلية، أم اجتماعية، أم شخصية وانفعالية وغيرها، فهذه المعرفة تمكِّن المعلمين من التعمق في فهم احتياجات طلابهم بشكل دقيق؛ مما يتيح لهم تحديد الأساليب التربوية المناسبة، وتصميم واختيار البرامج والمناهج اللازمة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ بهدف إعدادهم بالشكل الأفضل لممارسة حياتهم الطبيعية، والتفاعل مع المجتمع بالشكل المطلوب، وقد قام المختصون في هذا المجال بتصنيف خصائص الإعاقة الفكرية إلى: الخصائص المعرفية العقلية، والخصائص الجسمية، والخصائص اللغوية، والخصائص الاجتماعية، والخصائص الانفعالية (أحمد، ٢٠١٤).

ويؤكد على ذلك الرشيد (2023) أنه يجب على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التعرف على خصائص طلابهم بشكل دقيق؛ وذلك بهدف اختيار واستخدام الأساليب والإستراتيجيات المناسبة التي تتوافق مع قدراتهم؛ حتى يتمكنوا من مساعدتهم -قدر الإمكان- على التكيف والتفاعل بشكل أفضل مع المجتمع، والقدرة على خفض السلوكيات غير المرغوبة، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وإكسابهم سلوكيات جديدة مطلوبة تساعدهم على التقدم والتطور.

إن الإعاقة الفكرية تؤثر بشكل كبير على الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية والجسمية والمعرفية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويتفاوت تأثيرها على حسب نوع الإعاقة وشدتها، ومن أهم الخصائص العامة التي يتصف بها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية: الخصائص الجسمية، والعقلية، والمعرفية، والاجتماعية واللغوية (فواز، 2012).

الخصائص الجسمية:

يتصف النمو الجسمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالتباين والاختلاف من طالب إلى آخر؛ فكلما زادت شدة الإعاقة الفكرية لدى الفرد ازداد معها الضعف في الجانب الحركي، وظهرت عليه علامات القصور الجسمية، وقد يكون النمو الحركي لهؤلاء الطلاب بطيئًا مقارنة بأقرانهم، إلا أنه يسير وفق مبادئ النمو الحركي الطبيعي، كما أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يُعدون أكثر عُرضة من الأشخاص العاديين للإصابة بالمشكلات الصحية والجسمية المختلفة، وهناك بعض من حالات الإعاقة الفكرية تعاني من معدل نمو جسمي منخفض بشكل عام، وتزداد درجة الانخفاض كلما ازدادت شدة الإعاقة (وادي، 2009)، كما أن الفروق الفردية في المظهر الجسمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تظهر بشكل واضح؛ حيث يمكن ملاحظتها بسهولة، وتزداد هذه الفروق وضوحًا كلما ازدادت شدة الإعاقة الفكرية لدى الفرد (الفيلكاوي، 2007).

الخصائص العقلية:

تُعد الخصائص العقلية من أهم وأبرز الخصائص التي تميز الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن غيرهم من الطلاب العاديين؛ إذ إن هؤلاء الطلاب لا يكونون ضمن المعدلات الطبيعية أو المستويات المعتادة للنمو العقلي الذي يتمتع به الأفراد العاديون، إلا أنهم يمرون بنفس مراحل النمو العقلي التي يمر بها أقرانهم العاديون ولكن بمعدلات أبطأ، فهُم قادرون على التعلم واكتساب المهارات والمعارف ولكن بشكل تدريجي، وعن طريق الممارسة والتكرار ومرورهم بالخبرات المختلفة، كما أنهم يمتلكون القدرة على استخدام عمليات التفكير والتمييز كأسلوب للتعلم من خلال الخبرات المختلفة، وذلك في حدود قدراتهم وإمكاناتهم، كما أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من الناحية العقلية والمعرفية يتصفون ببطء في عملية التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس الفئة العمرية، كما يعانون من قصور واضح في عمليات الفهم والاستيعاب والإدراك، ويواجهون صعوبة في التحصيل الدراسي، كما أن أداءهم منخفض في اختبارات الذكاء، ويواجهون ضعفًا في القدرة على التركيز والانتباه، ولديهم تأخر في النمو اللغوي، وكذلك قصور في استخدام اللغة اللفظية للتعبير والتواصل (شحاته وآخرون، 2018).

الخصائص المعرفية:

إنَّ الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يمتلكون –في الغالب– مجموعة من الخصائص المعرفية المتشابهة فيما بينهم، ولكن هذه الخصائص تأتي بدرجات متفاوتة حسب درجة الإعاقة، ومن أهم هذه الخصائص المعرفية –التي أشار إليها اليازوري (2012)– ما يلي:

التعليم: فالطلاب ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من نقص واضح وضعف ملحوظ في القدرة على التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين.

الانتباه: إن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مشكلات واضحة ومستمرة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية، وتزداد هذه المشكلات حدةً كلما زادت شدة الإعاقة.

التذكر: يعاني الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية من مشكلات في الذاكرة، وضعف واضح في القدرة على التذكر.

التمييز: تتأثر عملية التمييز لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بسبب القصور الواضح في كل من الانتباه والتذكر، ويؤدي ذلك إلى تدني مستوى قدرتهم على التمييز بين المعلومات أو المثيرات المختلفة، كما أن درجة الصعوبة التي يواجهونها في عملية التمييز تعتمد بشكل مباشر على مستوى الإعاقة وشدتها.

كما ذكر حسونة وآخرون (2020) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور ملحوظ وواضح في مجموعة من الخصائص المعرفية، ويمكن إجمال هذه الخصائص في النقاط التالية:

1- بطء في معدل النمو العقلي.
2- قصور في الانتباه والإدراك.
3- صعوبة في التذكر وحفظ المعلومات والخبرات المختلفة.
4- قصور في أداء العمليات العقلية العليا.
5- عدم القدرة على القيام بعملية نقل أثر التعلم أو التدريب إلى مواقف جديدة.
6- عدم القدرة على تطور النمو اللغوي السليم.

ويرى البجحان (2013) أن من أكثر المشكلات شدةً وحدةً التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: مشكلات الذاكرة، سواء أكانت تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى أم الذاكرة طويلة المدى، فالطلاب ذوو الإعاقة الفكرية يعانون بشكل واضح صعوبات في تذكر المعلومات المختلفة مثل: الأسماء، أو الأشكال، أو الأحداث، خاصة تلك التي تحدث قبل فترة زمنية قصيرة.

الخصائص السلوكية والاجتماعية:

إن التفاعل الاجتماعي يرتبط ارتباطًا واضحًا بالإعاقة الفكرية؛ لذلك يظهر لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تدنٍّ واضح وملحوظ في التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة؛ فهُم غالبًا ما يواجهون صعوبات في التفاعل مع الآخرين، كما يتصف هؤلاء الطلاب -في بعض الأحيان- بالنشاط الزائد والاندفاعية، إلى جانب ظهور بعض المشكلات السلوكية المختلفة مثل: العدوان، والميل إلى العزلة، والانسحاب، وغيرها من المشكلات السلوكية المتعددة (الفيلكاوي، 2007).

كذلك يذكر الروسان (2011) أن المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية متنوعة ومتعددة، ومن أهمها:

- السلوك العدواني: وهذا السلوك يتمثل بالإيذاء الجسدي أو اللفظي، إضافة إلى البكاء والصراخ المتكرر والمستمر.
- السلوك اللااجتماعي: يكون في مضايقة الآخرين، والكذب، واستخدام الألفاظ البذيئة، واستخدام ممتلكات الآخرين دون إذنهم.

- السلوك التمردي: ويتمثل في تجاهل التعليمات، ومخالفتها، ومعاكسة الآخرين وعرقلة نشاطاتهم المختلفة.
- السلوك الانسحابي: ويتمثل في الخمول والكسل والانعزال.
- السلوك النمطي: ويكون في تكرار الحركات، أو إصدار أصوات معينة، أو تحريك الأشياء بشكل مستمر ودون هدف واضح.

تعد الإعاقة الفكرية سببًا في جعل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عُرضة لمجموعة من المشكلات الاجتماعية، ويُعتبر العجز في السلوك التكيفي من أبرز السمات المرتبطة بهذه الإعاقة، ولا يعود ذلك فقط إلى القصور في القدرات العقلية؛ بل أيضًا إلى الأساليب التي يعامَلون بها، والتوقعات المنخفضة التي توضع لهم، كل ذلك يسهم في تدني مفهوم الذات لديهم، والذي يتأثر بشكل مباشر بتجارب الفشل المتكررة التي يمرون بها، كما يظهر عليهم سلوك اجتماعي غير ملائم، ويواجهون صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية مناسبة مع الآخرين (كمال، 2020).

الخصائص اللغوية:

إن القدرة على استخدام اللغة والتحدث ترتبط بشكل مباشر بالنمو العقلي وبالقدرات العقلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذلك فإنَّ هؤلاء الطلاب غالبًا ما يواجهون صعوبة واضحة في التحدث واستخدام اللغة بشكل سليم ومناسب، كما تظهر لديهم أيضًا مشكلات في النطق، مما يزيد من صعوبة التواصل مع الآخرين، وتعد مشكلات المهارات اللغوية من أكثر المشكلات التي تعوق محاولات هؤلاء الطلاب للاندماج والتفاعل مع المجتمع المحيط بهم (المسعود، 2013).

ويوجد العديد من الخصائص اللغوية التي تميز الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن أقرانهم العاديين؛ حيث يتصف مستوى الأداء اللغوي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالتدني الواضح، فهُم يواجهون صعوبات متعددة في تطور اللغة بشكل واضح؛ بسبب عدة عوامل، من أبرزها: صعوبة التكيف مع البيئة، وعدم القدرة على الاندماج والتواصل مع المجتمع (الحبوب والرويلي، 2011).

ويتبين لنا أنَّ الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية –بشكل عام– يتميزون بمجموعة من الخصائص التي تختلف عن غيرهم؛ حيث يظهر لديهم قصور واضح في العمليات المعرفية، إلى جانب النقص المستمر في الدافعية نحو التعلم، كما نلاحظ أن هناك اختلافات بينهم وبين اقرأنهم العاديين في الخصائص الجسمية والاجتماعية، كما لديهم ضعف في مهارات التواصل وبناء العلاقات مع الآخرين، إضافةً إلى أنهم يواجهون صعوبات في التكيف الاجتماعي؛ لذلك من الضروري أن يحرص معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على معرفة وفهم خصائص طلابهم جيدًا، واستخدام الأساليب والإستراتيجيات المناسبة التي تراعي قدراتهم وتلبي احتياجاتهم؛ بهدف مساعدتهم على التكيف الاجتماعي مع الآخرين، وتقليل السلوكيات غير المرغوبة، وتشكيل سلوكيات إيجابية تدعم ممارستهم للمهارات التعليمية بنجاح (الرشيد، 2023).

ثانيًا: إدارة السلوك

مفهوم إدارة السلوك:

يُعد ضبط السلوك للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البيئة التعليمية أمرًا أساسيًّا لمساعدتهم في اكتساب سلوكيات إيجابية مرغوبة، ولتحقيق ذلك ينبغي لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إدارة بيئتهم الصفية بفاعلية؛ من خلال ضبط السلوكيات غير المرغوبة، بما يضمن خلق جو تعليمي آمن ومناسب لجميع الطلاب، ويتطلب هذا من المعلمين امتلاك المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق خطط إدارة السلوك بفعالية، مع مراعاة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتوظيف الإستراتيجيات المناسبة التي تراعي احتياجاتهم وتدعم عملية التعلم (الحويطي، 2022).

ويُقصد بإدارة السلوك: أنها عملية منظمة ومخططة تتضمن توظيف مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب والتقنيات المحددة والمدروسة، والتي تهدف -بشكل رئيسي- إلى تغيير أو ضبط سلوكيات الأفراد وتوجيهها نحو سلوكيات أكثر إيجابيةً (السمان، 2020).

كما يقصد بإدارة السلوك أيضًا: أنها الإجراءات والإستراتيجيات التي يعتمد عليها معلمو ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ بهدف ضبط سلوكهم، وتحقيق البيئة المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ ليتمكنوا من إكسابهم سلوكيات إيجابية مرغوبة (الدوخي وجرار، 2015).

كما تعرَّف بأنها: مجموعة من الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها المعلمون بهدف التوجيه الإيجابي لضبط سلوك الطلاب داخل الصف، بما يعزز ثقتهم بأنفسهم، وينمي احترامهم لذواتهم وللآخرين، ويسهم في تعزيز قدرتهم على الضبط الذاتي؛ مما يحقق بيئة صفية مناسبة (علي، 2016).

واستنادًا إلى التعريفات السابقة لمفهوم إدارة السلوك؛ يمكن استخلاص عدد من النقاط والعناصر الأساسية التي يجب أن تعتمد عليها عملية إدارة السلوك -كما ذكرها العتيبي (2023)- وهي:

- أن عملية التدخل السلوكي تعتمد على مجموعة من المبادئ المنظمة التي تستخدم بهدف إحداث تغييرات إيجابية لدى الفرد.
- أن عملية التدخل السلوكي تركز على السلوكيات الاجتماعية التي تؤثر بشكل مباشر على حياة الفرد والمحيطين به.
- أن عملية التدخل السلوكي تقلل من المشكلات السلوكية، وتحسِّن السلوكيات المرغوبة وتطورها، إضافة إلى تشكيل سلوكيات إيجابية جديدة تسهم في تطور الفرد.
- الاهتمام بالبيئة التي أدت إلى ظهور السلوك، والاعتماد على المثيرات الخارجية كأدوات لضبط وتوجيه السلوك.

شروط إدارة السلوك:

يرى عبدالمعطي وآخرون (2013) أنه يجب على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أن يأخذوا بعين الاعتبار مجموعة من الشروط الأساسية التي تعد ضرورية لضمان نجاح عملية التدخل السلوكي وتطبيقه بصورة مناسبة؛ لتساهم في تحقيق الأهداف المرجوَّة من هذه العملية، ومن هذه الشروط التي يجب الالتزام بها ما يلي:

- أن يكون المعلم متخصصًا ويمتلك خبرة في عمليات ضبط وتعديل السلوك.
- أن يتمكن المعلم من توفير الظروف المناسبة والقدرة على ضبط البيئة أثناء عملية التدخل السلوكي.
- أن يراعي المعلم المدة الزمنية ويعطي الوقت الكافي لعملية التدخل السلوكي.
- يجب أن يختار المعلم الإجراء السلوكي المناسب؛ حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوَّة.
- يجب على المعلم مراعاة التسلسل في الإجراءات السلوكية.
- أن يعرف المعلم طبيعة السلوك ومسبباته قبل القيام بعملية إدارة وضبط السلوك.
- يجب على المعلم إشراك الأطراف المعنية في عملية التدخل السلوكي.

أهداف إدارة السلوك:

إنَّ الهدف الأساسي لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية هو زيادة السلوكيات الإيجابية، والتقليل من السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكلما بدأت برامج التدخل السلوكي في وقت مبكر زادت فاعليتها في إكساب الطلاب السلوكيات الإيجابية، والخفض من السلوكيات السلبية؛ حتى لا تؤثر عليهم في مستوى الأداء لديهم؛ لذلك من الضروري أن يمتلك معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة لإدارة سلوكيات الطلاب المختلفة؛ حتى يتمكَّنوا من مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مواجهة المشكلات السلوكية لديهم، والتي قد تؤثر سلبًا على تقدمهم في جميع الجوانب الأكاديمية والاجتماعية وغيرها (الحويطي، 2022).

ويؤكد الفسفوس (2006) ضرورة أن يسعى معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى تقديم برامج وإستراتيجيات سلوكية تهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف التربوية المهمة، ومن أبرز هذه الأهداف:

- مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على اكتساب سلوكيات جديدة غير موجودة لديهم.
- تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية القدرة على حل المشكلات.
- إكساب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية السلوكيات المقبولة اجتماعيًّا، والتقليل من السلوكيات غير المقبولة.
- مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التكيف مع البيئة والمجتمع.
- مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التخلص من المشاعر السلبية مثل: التوتر، والقلق، والإحباط، والخوف.

العوامل المؤثرة في إدارة السلوك:

هناك عوامل تؤثر في عملية إدارة السلوك، وهذه العوامل قد يكون تأثيرها إيجابيًّا مما يساعد على نجاح عملية التدخل السلوكي، أو قد يكون تأثيرها سلبيًّا فيقلل من نجاحها، كالبيئة المحيطة بالفرد كالأسرة والأصدقاء، وسائل الإعلام والإنترنت، والوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة له تأثير كبير على التدخلات السلوكية، كما ان القدرة العقلية للفرد، ومدى قدرته على التمييز بين السلوك الإيجابي والسلبي. (عبدالمعطي وآخرون، 2013)

خصائص إدارة السلوك:

تتسم عملية إدارة السلوك بعدد من الخصائص والسمات المهمة التي تسهم –بشكل كبير– في فهم طبيعة السلوك والتعامل معه بطريقة فعالة، والتي ذكرها الخطيب (2014)، وتشمل ما يلي:

1- التركيز على السلوك الظاهر –سواء أكان سلوكًا سويًّا أم غير سويٍّ– والتعامل معه بوصفه متعلمًا.
2- التعامل مع السلوك بوصفه لا يحدث عشوائيًّا؛ بل يخضع لقوانين محددة.
3- اعتبار أن السلوك مشكلة بحد ذاته وليس مجرد عرض لهذه المشكلة، مع التركيز على أن نتائجه تسهم في استمراره أو تكراره.
4- تنفيذ إستراتيجيات إدارة السلوك في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك؛ لضمان فاعليته.
5- القدرة على مراعاة الفروق الفردية.

أخلاقيات إدارة السلوك:

ذكر عبدالمعطي وآخرون (2013) أن محاولة إدارة السلوك لا تُعد مجرد تطبيق لإستراتيجيات وتقنيات؛ بل ترتبط بمجموعة من الاعتبارات الأخلاقية المهمة التي يجب على المعلمين الالتزام بها، ومن أبرز هذه الاعتبارات الأخلاقية ما يلي:

- الكفاءة: أن تتوفر الخبرة العملية والعلمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأن يكون لديهم من المؤهلات والتدريب والخبرة ما يكفي حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف المطلوبة.
- يجب على المعلم الحصول على الموافقة من الطالب، أو أسرته، أو مدير المدرسة، أو المؤسسة التي يطبق فيها برنامج التدخل السلوكي.
- أن يتجنب المعلم إجبار الطالب على أن يقوم بسلوك معين ضد إرادته، أو في وقت لا يريده.
- من الضروري أن يتم خلال إدارة وضبط السلوك توفير بيئة آمنة مريحة تساعد الطالب على القيام بأداء العديد من الأنشطة الحياتية المختلفة.
- يجب أن يتم تعليم الطالب من خلال هذه العملية العديد من المهارات والسلوكيات الإيجابية التي تحل محل سلوكياته السلبية.
- الحق في الحصول على علاج فعال؛ بأن يقدم المعلم إستراتيجيات وإجراءات علاجية فعالة لمعالجة المشكلة

السلوكية.

- تقييم البرامج والإستراتيجيات المستخدمة لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية، والتعرف على مدى تحقيق الأهداف المطلوبة.
- ألَّا يتم إنهاء إجراءات البرنامج إلا بعد أن يتأكد المعلم من أنه قد حقق أهدافه.

مجالات إدارة وضبط السلوك:

إنَّ مجالات إدارة وضبط السلوك متعددة ومتنوعة، وتشمل العديد من الجوانب الحياتية التي تؤثر على الفرد في مراحل نموه المختلفة، ومن هذه المجالات -كما ذكرها الروسان (2000)- ما يلي:

- الأسرة: لدى الأسرة الكثير من السلوكيات المرغوبة التي تود أن يكتسبها أفرادها ويُعمِّموها، مثل: مهارات العناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، وغيرها من المهارات.
- مجال المدرسة: الحضور للمدرسة وعدم التأخر والغياب، والقدرة على المشاركة الصفية، والتعامل مع المدرسين والطلاب باحترام، وكذلك الالتزام بالتعليمات، والمحافظة على ممتلكات المدرسة.
- مجال التربية الخاصة: يقوم معلمو التربية الخاصة على تدريب الطلاب لاكتساب العديد من المهارات؛ كالمهارات الاجتماعية، والنفسية، والمهنية، والتأهيلية، والقدرة على المحافظة على هذه المهارات.
- مجالات العمل: إدارة السلوك في مجال العمل لأَجْل زيادة مهارات العاملين، وزيادة إنتاجهم، ومساعدتهم في إنجاز أعمالهم في الوقت المطلوب، والالتزام بمواعيد العمل.
- مجالات الإرشاد والعلاج النفسي: في هذا المجال يتم تقديم الإرشاد والعلاج السلوكي لمختلف الفئات الذين يحتاجون إلى العلاج.

وذكر العتيبي (2023) مجموعة من الإجراءات الضرورية والمهمة التي يفترض اتباعها لضمان نجاح عملية التدخل السلوكي، وتحقيق أهدافها المرجوَّة، وتشمل ما يلي:

أولًا: تحديد السلوك المستهدف.

ثانيًا: تحديد خط الأساس للسلوك المستهدف.

ثالثًا: جمع المعلومات المتعلقة بالسلوك، مثل: مكان حدوث السلوك، ومدة حدوثه، وتكراره، والعوامل المرتبطة به، إضافة إلى النتائج المترتبة عليه.

رابعًا: اختيار المعززات الإيجابية التي تسهم في دعم واستمرارية السلوك المرغوب فيه.

خامسًا: تصميم البرنامج وتطبيقه، مع التأكيد على أهمية المتابعة المستمرة للبرنامج، وملاحظة تقدمه بانتظام.

سادسًا: تقويم البرنامج بشكل مستمر، وتعديله بما يتناسب مع التغيرات والمستجدات؛ لضمان فاعليته.

المبادئ والإستراتيجيات الفعالة لإدارة السلوك:

هناك مبادئ أساسية لإدارة وضبط السلوك -كما ذكرها الخطيب (2014)- هي:

التعزيز: وهو تقوية السلوك المرغوب عن طريق إضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية.

العقاب: تقليل السلوك غير المرغوب عن طريق إضافة مثيرات سلبية، أو إزالة مثيرات إيجابية.

المحو: تقليل السلوك غير المرغوب من خلال إلغاء المعززات التي تحافظ على استمراريته.

ضبط المثير: تعزيز السلوك بوجود (المثير التمييزي الإيجابي)، وعدم تعزيزه بوجود (المثيرات التمييزية السلبية)؛ مما يقوّي حدوث السلوك بوجود النوع الأول من المثيرات، ويقلله بوجود النوع الثاني من المثيرات.

التمييز: القدرة على التمييز بين المثيرات المتشابهة، والاستجابة للمثير المناسب.

التعميم: تأدية السلوك المكتسَب في مواقف أخرى مشابهة.

إستراتيجيات ضبط السلوك:

يذكر الزريقات (2018) أنه من المهم فهم السلوك والظروف التي يحدث بها؛ حتى يتمكن المعلم من توقع السلوك والاستجابة؛ مما يساعده على التنبؤ بالسلوكيات مستقبلًا، والقدرة على ضبطها بضبط الظروف المحيطة، ومن إستراتيجيات ضبط السلوك ما يلي:

1- إستراتيجية زيادة السلوك: وهي إستراتيجية تهدف إلى تقوية السلوك الإيجابي وزيادة نسبة حدوثه، ومن أهمها: التعزيز، الذي يعمل على زيادة السلوكيات المرغوبة.
2- إستراتيجية تعليم مهارات جديدة: وهي إستراتيجية تركز على اكتساب سلوكيات ومهارات جديدة؛ كالمهارات الحياتية، والاجتماعية، والتواصلية، التي لم تكن موجودة سابقًا؛ عن طريق التشكيل، والنمذجة، والتلقين، وغيرها.
3- إستراتيجية الحفاظ على السلوك: وهي إستراتيجية تهدف إلى المحافظة على استمرارية حدوث السلوك، ومن أهمها: ضبط الذات، ومراقبتها، وتعزيزها.
4- إستراتيجية تعميم وتحويل السلوك: وهي إستراتيجية تعمل على نقل السلوك المتعلَّم وتطبيقه في بيئات جديدة مشابهة للبيئة التي تم تعلُّمه بها، ومن أهمها: إستراتيجيات نقل أثر التعلم.
5- إستراتيجيات ضبط الظروف: وتعنى تعديل البيئة وضبطها للتحكم بظروف السلوك؛ ومن ثَمَّ ضبط السلوك المستهدف بضبط ظروف حدوثه.

وذكرَ السمان (2020) مجموعة من الإستراتيجيات الفعالة التي يمكن للمعلمين استخدامها في إدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، منها:

- تقليل السلوكيات السلبية غير المقبولة عند الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- زيادة السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- إعادة ترتيب البيئة الدراسية لتناسب السلوكيات المرغوبة.
- جمع البيانات عن السلوك المستهدَف وتحليلها.
- وضع برامج للحفاظ على المهارات المكتسَبة حديثًا، وتعميمها لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

فنيات تكوين وبناء السلوك:

ذكر بطرس (2010) مجموعة من الفنيات السلوكية المهمة التي تُستخدم بشكل فعَّال في عملية تكوين وبناء السلوك، ومن أبرزها:

- أسلوب التدريب السلوكي: يهدف هذا السلوك إلى تعليم الفرد كيفية التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة، ويساعد هذا الأسلوب على تخفيف التوتر والقلق، وزيادة الثقة بالنفس.
- النمذجة: وهي عملية تغيير السلوك عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين.
- التلقين: تقديم المساعدة للفرد لتأدية السلوك المرغوب، ومن أنواعه: تلقين لفظي، أو إيمائي، أو جسدي.
- التشكيل: وهو يعتمد على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب من السلوك النهائي.
- التسلسل السلوكي: هذا الأسلوب يعتمد على تجزئة السلوك المرغوب إلى أجزاء صغيرة وبشكل متسلسل إلى أن يتم تحقيق الهدف النهائي بالتسلسل.
- التعميم: يستخدم التعميم عند امتداد أثر تعزيز السلوك المرغوب إلى ظروف أخرى غير التي حدث فيها التدريب.
- التمييز: يعرف بأنه التفريق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة، والاستجابة للمثير المناسب.
- أسلوب توكيد الذات: معالجة مشاعر نقص الثقة والخجل والانسحاب من المواقف الاجتماعية عند الفرد وعدم قدرته على التعبير عن مشاعره وأفكاره أمام الآخرين.
- الثناء: وهو تعزيز شرطي يتضمن التعبير لفظيًّا عن الإعجاب بالسلوكيات الإيجابية.
- مبدأ بريماك: ينص هذا المبدأ على أن السلوك الذي يُظهره الشخص كثيرًا أو السلوك المفضل يمكن استخدامه لتعزيز السلوك الذي يُظهره قليلًا.

الاتجاهات الرئيسية للسلوك:

لخص بطرس (2010) الاتجاهات الرئيسية للسلوك في ثلاثة اتجاهات، هي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والتعلم الاجتماعي:

أولًا: الاتجاه السلوكي: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من الممكن التحكم في السلوك عن طريق التحكم في المثيرات التي تُحدثه، وفي النتائج المترتبة عليه، ويعتمد الاتجاه السلوكي على: التعزيز، والنمذجة، وضبط السلوك.

ثانيًا: الاتجاه المعرفي: ويرى أصحاب هذا الاتجاه وجود عوامل معرفية لدى الفرد تكون مسؤولة عن سلوكياته، مثل: ثقافته، ومفهومه عن ذاته، وخبراته، وطرق تنشئته، وطريقة تفكيره عقلانية أم غير عقلانية.

ثالثًا: التعلم الاجتماعي: ويرى أصحابه أن السلوك البشري يتعلمه الطفل بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخاطئة سلوكيات متعلَّمة من بيئة الفرد.

يذكر جمال (2023) أن مهارات إدارة السلوك تشير إلى قدرة المعلمين على التنظيم والضبط والتوجيه الفعال لسلوك الطلاب؛ بهدف دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية، والعمل على تعديل السلوكيات السلبية، وتشمل هذه المهارات ما يلي:

1- إدارة السلوك التربوي: وتعني قدرة المعلمين على ضبط وإدارة السلوك التربوي للطلاب، بما يدعم السلوكيات الإيجابية مثل: النظام، والطاعة، والقناعة، والالتزام بآداب الحديث، والالتزام بآداب الطعام، وإدارة الوقت، كما تشمل العمل على تعديل السلوكيات السلبية مثل: الإهمال، واستخدام الألفاظ النابية، وعدم الالتزام بآداب الطعام، والفضول، ورفض التعليمات والأوامر، وإهدار الوقت.
2- إدارة السلوك النفسي الانفعالي: وهي قدرة المعلمين على إدارة وضبط سلوكيات الطلاب، وتوجيه انفعالاتهم النفسية؛ بهدف تعزيز سلوكيات إيجابية مثل: الحب، والثقة بالنفس، والاستقلالية، وتقبل الذات والآخرين، والتمهل وعدم الاندفاع، والهدوء، إضافة إلى العمل على تعديل السلوكيات السلبية مثل: العدوان، والكذب، والعناد، والأنانية، والخجل، وفرط الحركة والنشاط الزائد.
3- مهارة إدارة السلوك الاجتماعي: وتشير إلى قدرة المعلمين على توجيه السلوك الاجتماعي للطلاب وتعزيزه من خلال سلوكيات إيجابية مثل: التعاون، والمساعدة، والتسامح، واحترام الآخرين، والاستئذان، وتقبل النصيحة، كما تتضمن تعديل السلوكيات الاجتماعية السلبية مثل: الانسحاب الاجتماعي، والتنمر، والاتكالية، وعدم التسامح، ورفض النصيحة، وعدم الاستئذان.

ثالثًا: الأنشطة الترويحية

مفهوم الأنشطة الترويحية:

للأنشطة الترويحية عدة مفاهيم، منها ما ذكره الحمامي وعبدالعزيز (2006) أن الأنشطة الترويحية هي: مجموعة متنوعة ومتعددة من الأنشطة البنَّاءة التي يتم ممارستها في أوقات الفراغ، ويتم اختيار هذه الأنشطة وفقًا لرغبة وميول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ بهدف تحقيق المتعة والسرور، وأيضًا إكسابهم بعض المهارات الشخصية والاجتماعية وغيرها.

كما عرَّفها العتيبي (2024) بأنها: سلسلة من الإجراءات المنظمة والمخطط لها تتضمن مجموعة من الأنشطة المخصصة لذوي الإعاقة، وتتنوع أشكالها بما يتناسب مع المرحلة العمرية، وميول ورغبات الطلاب ذوي الإعاقة،

وتشتمل على: الجري والقفز والرمي، ويغلب على هذه الأنشطة الطابع الترويحي التنافسي.

كما تذكر زوجي (2017) أن الأنشطة الترويحية هي: أنشطة اختيارية يمارسها الطلاب خلال أوقات فراغهم، سواء بشكل فردي أو جماعي؛ بهدف التسلية والترويح عن النفس وتحقيق المتعة، وتشمل مختلف أنواع الألعاب، إضافة إلى الأنشطة الرياضية، والفنية، والاسترخائية.

وهي أيضًا: مجموعة من الأنشطة الاختيارية التي تقدَّم للطلاب في أوقات الفراغ وبعد الإنجاز؛ سعيًا لتحقيق الرضا والمتعة، أو بهدف تنمية معارفهم وصقل مهاراتهم؛ مما يساهم في تعزيز سعادتهم، وتطوير صحتهم البدنية والعقلية، إلى جانب الارتقاء بسلوكهم، كما تعكس الأنشطة الترويحية الحالة النفسية للأفراد؛ إذ يختارون منها ما يتماشى مع رغباتهم؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالرضا، ويزيد من نجاحهم (الجيوشي وآخرون، 2024).

وأشار مسكف (2018) إلى أن هناك مجموعة من السمات التي تميز الأنشطة الترويحية، منها:

1- أن الأنشطة الترويحية تمارَس في أوقات الفراغ.
2- يتم اختيار الأنشطة الترويحية بحُرية دون إلزام.
3- تتضمن نوعًا من النشاط البدني أو العقلي.
4- تحفزها دوافع نفسية داخلية.
5- تتسم الأنشطة الترويحية بالتنوع والتعدد.
6- تتسم الأنشطة الترويحية بالمرونة والتجديد، وتمنح الإحساس بالسعادة.

أهمية الأنشطة الترويحية لذوي الإعاقة الفكرية:

إنَّ ممارسة الأنشطة الترويحية تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تلبية احتياجاتهم، وتزودهم بالخبرات المختلفة، كما تحقق لهم هذه الأنشطة الشعور بالذات والسعادة؛ مما يساعدهم على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة؛ لذلك يجب على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية استغلال هذه الأنشطة من خلال التوجيه الواعي، والاهتمام بوضع البرامج والأنشطة الترويحية المختلفة التي تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تقليل الغضب والتوتر العصبي والنفسي، والاكتئاب، والإحباط، والقلق، وغيرها من المشكلات السلوكية، وإعادة التوازن النفسي والاجتماعي لهم (محمد ومحمد، 2008).

وتعد الأنشطة الترويحية ذات فاعلية كبيرة في تخفيف السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذلك يجب تصميم خطط علاجية تعتمد على الأنشطة الترويحية؛ بهدف الحد من السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن هذه الأنشطة بيئة مناسبة لعملية إدارة سلوكيات الطلاب، وإكسابهم السلوكيات الإيجابية المرغوبة؛ مما يساهم في تعزيز تكيُّفهم الاجتماعي، وتطوير مهاراتهم بشكل فعال (زواوي وعلي، 2021).

ويرى عبدالجواد (2020) أن الأنشطة الترويحية تتميز بجذب وإثارة وتشويق الطلاب؛ مما يجعلها وسيلة فعالة

في مساعدتهم على تحسين صورة الذات لديهم، وينعكس ذلك إيجابيًّا في تعزيز مهاراتهم، وزيادة قدرتهم على توظيف طاقتهم بشكل إيجابي، إلى جانب الحد من السلوكيات السلبية، وتعد هذه الأنشطة ذات فاعلية خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الذين يعانون من مشكلات سلوكية؛ حيث تساعد على تهدئتهم، وتنظيم انفعالاتهم، كما تسهم في تعزيز الاستقلالية، وتحسين القدرة على التخيل، وزيادة القدرات العقلية؛ لمعالجة الكثير من الجوانب التعليمية لديهم.

كما تعد ممارسة الأنشطة الترويحية من العوامل الأساسية التي تسهم في تحقيق مستوًى أفضل من التوافق النفسي والصحة النفسية؛ حيث إنَّ ممارسة الأنشطة الترويحية للطلاب ذوي الإعاقة تُكسبهم حيوية ونشاطًا، وتحسِّن من قدرتهم على التفكير والاستيعاب، كما تنعكس إيجابيًّا على احترام الذات وتعزيز الثقة بالنفس؛ مما يساعد الطلاب على الاندماج بشكل أفضل في مجتمعهم وبيئتهم، إضافة إلى ذلك فإن الأنشطة الترويحية تساعد على تنمية القدرات الحركية مثل: القوة، والسرعة، والتحمل، والتوازن، والتوافق، وتسهم في تطوير مهاراتهم البدنية؛ مما يقلل من اعتمادهم على الآخرين (هلال وآخرون، 2023).

ويشير عديلة والربضي (2011) إلى أن الأنشطة الترويحية -بجميع أنواعها- مهمة وضرورية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنها تساعدهم على الاندماج مع المجتمع، كما تساعدهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفعالية؛ لأجل تقدمهم ونجاحهم في التكيف مع المجتمع، فالأنشطة الترويحية تسعى إلى إعادة التوافق لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بحيث يتمكنون من الوصول إلى مستوًى مناسب من القدرات؛ من أجل تأهيلهم اجتماعيًّا ونفسيًّا وأكاديميًّا؛ حتى لا يشعروا بأنهم أقل من غيرهم، وأنهم أشخاص فعَّالون قادرون على البذل والعطاء والتفاعل مع المجتمع.

إن الأنشطة الترويحية لذوي الإعاقة تسهم في تحسين جوانب عديدة؛ كالجانب البدني، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي، ومن أبرز فوائد ممارسة الأنشطة الترويحية لذوي الإعاقة -كما ذكرها الجيوشي وآخرون (2024)- ما يلي:

- تنمية وتطوير القدرات البدنية وفقًا لنوع ودرجة الإعاقة.
- تسهم في الحفاظ على اللياقة البدنية، وتقليل احتمالية الإصابة بالاكتئاب.
- تنمية القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية.
- تساعد الأنشطة الترويحية على تحسين جودة الحياة للأفراد ذوي الإعاقة؛ من خلال استثمار أوقات فراغهم بأنشطة مفيدة تعزز توازنهم الصحي والبدني والنفسي والاجتماعي؛ مما يساهم في الحفاظ على الصحة العامة، وتحقيق مستوًى معيشي أفضل لهم.
- أن هذه الأنشطة الترويحية لها دور كبير في تحقيق حياة أفضل لفئة ذوي الإعاقة؛ لذلك يجب استثمار أوقات الفراغ لديهم بالأنشطة الترويحية؛ لما لها من دور أساسي في تطوير شخصياتهم، وتنمية مهاراتهم من خلال المشاركة الفاعلة.

ويرى العتيبي (2024) أن برامج الأنشطة الترويحية تسهم -بشكل فعَّال- في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وتحقيق النمو العاطفي والجسدي لديهم، كما تلعب دورًا مهمًّا في معالجة جوانب القصور النمائية لديهم، خاصة من الناحية النفسية، فمن الجانب النفسي تساعد هذه الأنشطة على تحسين مهارات التواصل والتعاون مع الآخرين، وتعزز تقبلهم، كما تخفف من حدة السلوكيات السلبية؛ كالانسحاب الاجتماعي، والتوتر والقلق المرتبط ببعض المواقف الاجتماعية، والحد من السلوكيات العدوانية، إلى جانب ذلك تسهم الأنشطة الترويحية في تطوير القدرة على التنسيق الحركي لدى الطلاب ذوي الإعاقة —مثل: المشي والقفز- كما ترفع من مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية؛ مما يساعد في تعزيز استقلاليتهم، وجودة حياتهم.

كما تسهم هذه الأنشطة في تمكين الفرد من اكتساب العديد من الجوانب الأساسية التي تساعده على معرفة ذاته بشكل أعمق، وتحديد اهتماماته واحتياجاته، إضافة إلى تنمية شعوره بالثقة، وإحساسه بالانتماء للمجتمع، كما تسهم هذه الأنشطة في تعزيز روح الالتزام لديهم، وتطوير قدراتهم على بناء علاقات إيجابية مع مجتمعهم؛ مما ينعكس عليهم بشكل إيجابي (زوجي، 2017).

وتعد الأنشطة الترويحية وسيلة فعالة لتحسن وتنمية مهارات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة؛ إذ تسهم -بشكل كبير- في تعزيز اندماجهم الاجتماعي، ومشاركتهم الفعالة في مختلف مجالات الحياة، كما تتنوع مجالات هذه الأنشطة لتتلاءم مع كافة الاحتياجات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة، بحيث تُدرج ضمن أولويات البرامج المخصصة لهم؛ لما لها من دور بارز في مساعدتهم على التعبير عن ذواتهم، والتحرر من القيود، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية بشكل إيجابي (الجيوشي وآخرون، 2024).

ويشير مسكف (2018) إلى أن أهداف وأغراض الأنشطة الترويحية تتسم بالشمول والتنوع؛ إذ لا تقتصر على جانب واحد وتهمل الجوانب الأخرى؛ بل تهتم بجميع أبعاد شخصية الفرد، وتسعى إلى تحقيق التكامل والتوازن من خلال ممارسة هذه الأنشطة الترويحية، وتعد الأنشطة الترويحية وسيلة فعالة تسهم في الوقاية من الاضطرابات النفسية وعلاجها من خلال تعزيز الصحة النفسية، وتفريغ الانفعالات المكبوتة، والحد من مشاعر القلق والتوتر النفسي، وتتنوع أهداف ممارسة الأنشطة الترويحية لتشمل عدة جوانب أساسية، منها:

1- التنمية العضوية: تعزز هذه الأنشطة الوظائف الحيوية للجسم؛ من خلال تنمية اللياقة البدنية والقدرات الحركية، وتحسين عمل القلب والتنفس؛ مما يسهم في تعزيز الحالة الصحية.
2- التنمية المعرفية: تهدف إلى تنمية الجانب العقلي والمعرفي لدى الفرد؛ حيث يكتسب معارف متعددة، ومعلومات صحية؛ مما يكوِّن لديه حصيلة معرفية كبيرة.
3- التنمية النفسية الاجتماعية: تسهم الأنشطة الترويحية في بناء شخصية الفرد وتنميتها بصورة متوازنة وشاملة؛ حيث تساعده على التكيف النفسي والاجتماعي، وتغرس فيه قيمًا سلوكية إيجابية مثل: تحسين مفهوم الذات، وزيادة الثقة بالنفس، وإشباع الميول والاحتياجات النفسية والاجتماعية المختلفة.

ويرى محمد (2024) أنه من الضروري تقديم برامج تربوية علاجية للطلاب ذوي الإعاقة تتضمن أنشطة ترويحية متنوعة ومناسِبة لقدراتهم واحتياجاتهم؛ إذ تلعب هذه الأنشطة دورًا مهمًّا في تعزيز استقلاليتهم، وتنمية وعيهم بذاتهم؛ مما يؤهلهم لبناء علاقات اجتماعية سليمة، ويسهم في خفض السلوكيات السلبية لديهم، وتعد الأنشطة الترويحية وسيلة فعالة في علاج الكثير من المشكلات لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ لما لها من أثر مباشر في تنمية الإدراك الحسي لديهم، وتطوير الإدراك البصري واللفظي وغير اللفظي لديهم؛ من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الترويحية؛ كاستشعار الألوان، وأداء الحركات المختلفة، والتفاعل مع العروض المسرحية، والاستماع للأصوات، إضافةً إلى الإدراك اللمسي عبر ملامسة الأسطح المتنوعة، فهذه الأنشطة تساعد على علاج الاضطرابات المختلفة لدى الطلاب ذوي الإعاقة، كما أنها عنصر أساسي في تنمية المهارات المختلفة لديهم.

أنواع الأنشطة الترويحية:

إنَّ الأنشطة الترويحية تشتمل على أنواع كثيرة من الأنشطة، منها: الأنشطة الترفيهية، والأنشطة الرياضية، والأنشطة اللاصفِّية التي يمارسها الطلاب خارج الفصل أو في المؤسسات الاجتماعية، وجميع هذه الأنشطة تسعى لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، والحركية، والفنية، والعقلية، والحسية، كما تعتبر الأنشطة الترويحية من الخدمات المصاحبة للبرامج التربوية الفردية، فالعلاج بالترويح يساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على استغلال الأنشطة الترويحية بشكل إيجابي يعود عليهم بالفائدة، مثل: تنمية المهارات الشخصية، والمعرفية، واللغوية، والاستمتاع بالأنشطة الترويحية المختلفة (عديلة والربضي، 2011).

ويحدد خزعل (2021) اتجاهين أساسيين للنشاط الترويحي، هما:

الاتجاه الأول: يرى أن النشاط الترويحي يعني ممارسة نشاط حر واختياري يقوم به الفرد بكامل إرادته، ويكون نشاطًا مرغوبًا فيه يتم تنفيذه خلال أوقات الفراغ؛ بهدف التقليل من التوتر والضغط، وتحقيق الانتعاش والتجديد، واستعادة النشاط والطاقة.

الاتجاه الثاني: ينظر إلى النشاط الترويحي على أنه رد فعل عاطفي، ويعد نوعًا من أنواع العلاج الذي يساعد على تحسين وتحقيق التوازن النفسي، كما أن له دورًا مهمًّا في تعزيز العلاقات الاجتماعية وتنميتها.

كما يذكر كلٌّ من الألفي وجريش (2017) أنَّ هناك مجموعة من الأنشطة الترويحية المختلفة، منها الأنشطة الحركية، والانفعالية، والترفيهية، والثقافية، والاجتماعية، والشخصية، والتي تتم ممارستها بشكل اختياري؛ بهدف الاستمتاع بوقت الفراغ، وهذه الأنشطة المتنوعة تساعد على الإسهام -بشكل مباشر أو غير مباشر- في صقل مهارات الطلاب، وتنمية قدراتهم وشخصياتهم.

وتصنَّف الأنشطة الترويحية إلى نوعين رئيسيين: أنشطة سلبية وأنشطة إيجابية. فالأنشطة السلبية تشمل تلك التي تعتمد على الاستقبال دون تفاعل بدني مباشر، مثل: مشاهدة التلفاز والعروض المسرحية، والقراءة، وغيرها من

الأنشطة التي تميل إلى الطابع الهادئ، أما الترويح الإيجابي فيتمثل في ممارسة الأنشطة البدنية التي تتطلب حركةً ونشاطًا جسميًّا، مثل: ممارسة مختلف أنواع الرياضات؛ كالمشاركة في المغامرات الخارجية، وتُصنف هذه الأنشطة الترويحية بحسب المكان إلى عدة أنواع، هي: الترويح الداخلي، والخارجي، والترويح المنزلي، والترويح خارج المنزل (سعد وعثمان، 2022).

وهناك العديد من الأنشطة الترويحية التي تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تحقيق نموِّهم في جميع الجوانب، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم وميولهم، ومن هذه الأنشطة كما ذكرها غولي وإبراهيم (2007):

- الأنشطة الرياضية.
- الأنشطة الاجتماعية.
- الأنشطة الثقافية.
- الأنشطة الفنية.

في حين قام خزعل (2021) بتقسيم الأنشطة الترويحية تبعًا لأنواعها وأهدافها، وجاءت كالآتي:

الأنشطة الترويحية الثقافية: مثل: القراءة والكتابة.

الأنشطة الترويحية الفنية: مثل: تعلم التصوير، والرسم، والأشغال اليدوية.

الأنشطة الترويحية الاجتماعية: كالمشاركة في الجمعيات الثقافية، والاجتماعية، والزيارات، والحفلات الترفيهية.

الأنشطة الترويحية الخارجية: مثل: الرحلات الخارجية، والتمتع بجمال الطبيعة، والنزهات البرية والبحرية.

الأنشطة الترويحية الرياضية: وهذا النوع من الأنشطة يعتبر من أهم الأنشطة الترويحية، ويشمل أنشطة متعددة، منها: الجري، وألعاب الكرة الصغيرة، والألعاب الرياضية الكبيرة؛ ككرة القدم، والألعاب التنافسية الفردية والجماعية، وألعاب الماء كالسباحة.

الأنشطة الترويحية العلاجية: وهي الوسائل العلاجية، وحركات إعادة التأهيل، والسباحة العلاجية وغيرها؛ التي تحقق الشفاء والترويح في الوقت نفسه.

وأوضحت مسكف (2018) أن الأنشطة الترويحية تتنوع ما بين عدة أشكال رئيسية، ومن أبرزها ما يلي:

- الأنشطة الفردية: وهي الأنشطة التي يمارسها الفرد بمفرده، وتعتمد -بشكل أساسي- على المجهود الشخصي والذاتي دون الحاجة لمشاركة الآخرين.
- الأنشطة الجماعية: وهي الأنشطة التي تتميز بطابعها الجماعي التشاركي؛ حيث تمارَس ضمن مجموعة من الأفراد، وتهدف هذه الأنشطة إلى تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي، وتقوية العلاقات الاجتماعية، وتنمية

مهارات التواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

- الألعاب الزوجية: وهي الأنشطة التي تقوم على مشاركة شخصين، ويشترط وجودهما لتحقيق التفاعل المطلوب.

ويذكر السكاف (2009) أن من الطبيعي أن يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية بعض الصعوبات في المشاركة بالأنشطة الترويحية بشكل عام، ولكن لا يعني ذلك أنهم غير قادرين على المشاركة في معظم الأنشطة الترويحية؛ لذلك يحتاج معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية –بشكل عام– إلى الصبر والإرادة، وبذل جهود كبيرة بالأخَصِّ في تطبيق البرامج والأنشطة الترويحية عند تعديل سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فهو يتطلب وقتًا طويلًا؛ لذلك يعتبر تقدم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية –ولو بخطوة صغيرة جدًّا– بحد ذاته إنجازًا، وكلما بدأ معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالتدخل السلوكي مبكرًا كانت النتائج أفضل.

وقدَّم محمد (2024) مجموعة من الشروط التي ينبغي مراعاتها عند تقديم الأنشطة الترويحية للطلاب؛ لضمان تحقيق الأهداف المرجوة، وهي:

1- تقديم الأنشطة المتنوعة المرتبطة ببيئة الطلاب.
2- استخدام أنشطة جذابة ومشوقة تحفز الطلاب على الإنجاز والمشاركة الفعالة.
3- أن تتناسب الأنشطة مع قدرات الطلاب وميولهم.
4- التنوع في تقديم الأنشطة مثل: الرسم والتلوين، والتشكيل بالصلصال والعجائن، والقص، والأنشطة اليدوية المختلفة.
5- تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للطلاب تتيح لهم حرية الحركة والتفاعل أثناء النشاط.
6- اعتماد اللعب كمدخل رئيسي للتعبير في العديد من الأنشطة؛ لما له من أثر إيجابي في جذب الطلاب وتحفيزهم.
7- أن تعتمد الأنشطة على الممارسة العملية؛ ليكتسب الطلاب المهارات من خلال التجربة المباشرة.
8- أن يمتلك المعلم القدرة على فهم طبيعة الطلاب، واختيار الأفكار المناسبة لهم.
9- أن يخطط المعلم بشكل مسبق لاحتمالات الأخطاء أو التحديات التي قد تواجههم أثناء ممارسة الأنشطة، ويكون مستعدًّا للتعامل معها.
10- التركيز على الأنشطة الجماعية التي تنمي روح التعاون لدى الطلاب.
11- اختيار أنشطة تسهم في ترسيخ بعض القيم لدى الطلاب.
12- اعتماد التنوع في الأنشطة والوسائل؛ بما يضمن تجنب الملل والرتابة، مع الحرص على التجديد والتغيير المستمر.
13- استخدام أساليب تعزيز متنوعة ومحفزة تشجع الطلاب على المشاركة والاستمرارية في النشاط.

ويذكر برعي ومروة (2018) أن المعلم يقوم بتقديم هذه الأنشطة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ودعم النمو الشامل والمتكامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمارَس هذه الأنشطة داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وداخل المدرسة أو خارجها، وتتم تحت إشراف المؤسسة التعليمية، وتعد هذه النشاطات مهمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرًا لدورها الحيوي في بناء خبرات الطلاب وتشكيلها؛ مما ينعكس بشكل مباشر على سلوكهم، ويسهم في تغييره وتطويره بما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم.

رابعًا: المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

مفهوم المتطلبات المهنية:

يُقصد بالمتطلبات المهنية أنها: مجموعة الإمكانات والقدرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم، والتي تمثل المستوى الأمثل الذي يمكن أن يصل إليه في حال تلقى الإعداد المناسب والتدريب الكافي، وتساعد هذه المتطلبات على تمكين المعلم من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته المهنية بكفاءة عالية، كما تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بدرجة عالية من الفاعلية والإتقان (النصار، 2018).

ومن جانب آخر يرى صندوقة (2024) أن المتطلبات المهنية تتمثل في مجموعة متكاملة من القدرات: المهنية، والمعرفية، والوجدانية، والشخصية التي يمتلكها المعلمون، والتي تؤهلهم للقيام بالمهام والمسؤوليات الموكلة لهم بكفاءة عالية؛ بما يضمن تحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

كما يشير أبو دياب وآخرون (2021) إلى أن المتطلبات المهنية هي: القدرات والمهارات والإمكانات التي يمتلكها المعلمون ويقومون بتوظيفها داخل البيئة التعليمية؛ بهدف تحقيق أقصى فائدة ممكنة للطلاب؛ من خلال أداء مهامهم التعليمية بإتقان وبكفاءة عالية.

كذلك تعرَّف بأنها: قدرة المعلمين على أداء مهامهم التعليمية بكفاءة عالية، وهي تتكون من مجموعة من المهارات المتداخلة التي تشكل القدرة على تنفيذ جانب مهني محدد، ويعد تكامل هذه الكفايات أمرًا ضروريًّا لنجاح المعلمين في مهنتهم، وتشتمل هذه المهارات على: التقويم، والإدارة الصفية، والتعليم الذاتي، وأساليب التدريس، والتجديد المعرفي المستمر (فاضل، 2023).

المتطلبات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

حتى يتمكن معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من تحقيق نجاح العملية التعليمية يجب أن يمتلكوا مستوًى عاليًا من المعلومات النظرية حول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ كالتعريف بهم، وبخصائصهم، وأسباب الإعاقة الفكرية، والنظريات المتعلقة بها، وغيرها من المعلومات النظرية والمعرفية، ولكن كل هذه المعلومات المعرفية غير كافية؛ فمعلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى اكتساب المهارات العملية التي تمكِّنهم من القيام بواجباتهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذلك من الضروري امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المعارف النظرية

والعملية ليتمكنوا من النجاح في تقديم أفضل الممارسات التعليمية (الشبرمي والقحطاني، 2020).

وهناك مجموعة من المتطلبات الضرورية التي يجب أن تتوفر لدى معلمي التربية الخاصة؛ وذلك استجابة للأدوار المطلوبة منهم، ومن أبرزها ما يلي:

1- إتقان استخدام أساليب التدريس الخاصة.
2- معرفة تأثير الإعاقة على الطالب وسلوكه.
3- القدرة على إجراء التقييم الجماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل دقيق وفعال.
4- التعاون مع الهيئات والوكالات غير الحكومية المعنية بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
5- التفاعل الإيجابي والاندماج مع أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لتقديم أفضل دعم لهم.
6- متابعة التطورات الحديثة في مجال التربية الخاصة، وتوظيفها في تربية ورعاية ذوي الإعاقة.
7- ابتكار أنشطة ووسائل تعليمية مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة تتيح لهم فرص التفاعل والمشاركة مع أقرانهم العاديين داخل المدرسة (الحويطي، 2018).

وقد ذكر عواشريه (2015) أنَّ كلَّ فئة من فئات الإعاقة تحتاج إلى وجود معلم متخصص يمتلك معايير مهنية عامة لمعلم التربية الخاصة، إضافةً إلى المعايير المهنية الخاصة بنوع الإعاقة التي يقوم بتدريس طلابها، فالمعايير المهنية الخاصة بمعلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية هي:

- أن يتمتع المعلم بالاتزان الانفعالي، والقدرة على التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- أن يمتلك المعلم اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- أن يكون المعلم مُلمًّا بكل ما يتعلق بالإعاقة الفكرية، والخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- أن يمتلك المعلم القدرة على التواصل الفعَّال مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- أن يتمكن المعلم من معرفة ميول وهوايات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والقدرة على تنميتها.
- أن يهيئ المعلم البيئة التربوية المناسبة، ويوفر جميع الوسائل والخدمات، ويستفيد منها بشكل كامل قدر الإمكان.

كما أكد على ذلك سليمان (2011) بأنه يجب على معلمي الإعاقة الفكرية امتلاك مهارات خاصة إلى جانب المهارات العامة للمعلمين، ومن أهمها:

1- القدرة على تعديل أساليب التدريس للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
2- القدرة على إدارة الصف من خلال ضبط سلوكيات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
3- امتلاك مهارة التخطيط للتدريس وتحديد الأهداف للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
4- القدرة على تعديل ومواءمة المناهج للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

5- معرفة معلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالوسائل التعليمية وطرق استخدامها، والمعرفة بالمتطلبات التكنولوجية المناسبة.

6- امتلاك مهارة اختيار واستخدام الأنشطة المناسِبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

7- القدرة على معرفة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والقدرة على حلها.

وأشارت شقير (2023) إلى وجود مجموعة من المعايير الأساسية التي ينبغي أن يتحلَّى بها معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ومن أبرز هذه المعايير ما يلي:

1- أن يكون لدى معلمي الإعاقة الفكرية القدرة على تصميم بيئة تعليمية مناسبة تساهم في تنمية الثقافة، وتعزيز الأمان والدعم العاطفي السليم، وبناء تفاعلات إيجابية ومشاركة فعالة لدى الطلاب، كما ينبغي للمعلمين أن يشجعوا الطلاب على الانخراط في أنشطة تعليمية هادفة، مع تقديم الإرشادات اللازمة لدعم استقلاليتهم، وتحفيزهم ذاتيًّا، وتمكينهم من التوجيه الذاتي والنمو الشخصي.

2- القدرة على تطوير خطط تعلم فردية طويلة المدى تشمل المنهج العام والمتخصص، مع ترجمة هذه الخطط إلى أهداف قصيرة المدى قابلة للتنفيذ، واضعين في الاعتبار قدرات الطلاب، وبيئة التعلم، والعوامل الثقافية واللغوية المؤثرة التي تركز على النمذجة والتوجيه الفعال؛ بما يعزز رغبة الطلاب في التعلم، وإتقان المهارات عبر مراحل الاستيعاب والتعميم، مع مراعاة تأثير تلك العوامل على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

3- استرشاد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمعايير الأخلاقية والممارسات المهنية في أداء أدوارهم المتعددة؛ مما يتطلب اهتمامًا مستمرًّا بالجوانب القانونية والأخلاقية والمهنية، كما يُتطلب منهم المشاركة في الأنشطة المهنية والمجتمعية التي تعود بالنفع على طلابهم، وأسرهم، وزملائهم.

4- مشاركة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة التي تدعم نموهم المهني المستمر.

5- امتلاك روح التعاون والعمل بشكل فعال ضِمن فريق متعدد التخصصات، والتعاون مع زملائهم من التربويين ومقدمي الخدمات والموظفين في مختلف قطاعات المجتمع لتحقيق أفضل دعم للطلاب.

ويذكر أبو دياب (2021) أن الكفايات المهنية المطلوبة من المعلمين يجب أن تشتمل على قدرتهم الكاملة على قيادة عملية التعلم بفاعلية وكفاءة، إلى جانب تعزيز ثقتهم بأنفسهم كمعلمين قادرين على إحداث فرق في البيئة التعليمية، كما ينبغي أن يتحلَّوا بدرجة عالية من المرونة والقدرة على التأقلم والتكيف مع مختلف المواقف والظروف المتنوعة التي قد يواجهونها أثناء التعامل مع طلابهم، إضافة إلى ذلك من الضروري أن يكونوا متمكنين من المادة التعليمية، ولديهم القدرة على تقديمها للطلاب باستخدام أفضل الأساليب والإستراتيجيات التدريسية الملائمة التي تراعي الفروقات الفردية، وتتناسب مع احتياجات طلابهم التعليمية والتربوية.

ويوضح بلعسلة (2012) ضرورة امتلاك المعلمين مجموعة متكاملة من المهارات المتنوعة في جميع المجالات؛

وذلك ليتمكنوا من أداء مهامهم التعليمية بكفاءة عالية، وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد، وتتمثل هذه المهارات الأساسية فيما يلي:

1- مجال التدريس: يُقصد به المهارات والسلوكيات التدريسية التي يُظهرها المعلمون داخل الصف، وتشمل مهارات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

2- مجال إدارة الفصل: وهو المهام والإجراءات التنظيمية والتعليمية التي يقوم بها المعلمون داخل الفصل الدراسي، بما في ذلك أساليب حفظ النظام وضبط البيئة التعليمية.

3- الاتصال والتفاعل الصفي: تعد من المهارات الأساسية والمهمة؛ نظرًا لكون عملية التعليم تعتمد على التواصل والتفاعل الاجتماعي بين المعلمين وطلابهم.

4- مجال العلاقات مع مجتمع المدرسة: يعكس قدرة المعلمين على بناء علاقات إيجابية ومثمرة مع أفراد المجتمع المدرسي، بما في ذلك: الطلاب، والإدارة، والمشرفون، والزملاء، وأولياء الأمور.

ويذكر أبو دياب (2021) أن المهارات -باختلاف أنواعها- تُعد عنصرًا أساسيًّا في نجاح المعلمين في عملهم مع الطلاب؛ لأنها تمنح المعلمين القدرة على إنجاز أهدافهم التي يسعون إليها مع طلابهم بسرعة ودقة عالية؛ مما يسهم في تحقيق نجاح العملية التعليمية، فهذه المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون تساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب، والقدرة على التعامل معهم بفاعلية، والتخطيط لمواقف تعليمية متنوعة وتنفيذها عن طريق استخدام إستراتيجيات فعالة تراعي احتياجات وقدرات الطلاب، كما أنَّ امتلاك المعلمين للمهارات المهنية المختلفة يعزز لديهم شعور الرضا والارتياح تجاه مهنتهم، ويزيد التزامهم بها، والحرص على استخدام أساليب التدريس الحديثة؛ مما ينعكس على أدائهم، ويزيد لديهم الدافعية العالية والتنظيم الذاتي، ويجب على المعلمين امتلاك المعارف والمهارات والقدرة على توظيفها بفاعلية في المواقف التعليمية؛ لأن لها دورًا مهمًّا في نجاح المعلمين؛ حيث إنها تعكس ما يمتلكه المعلم من قدرات ومهارات واستعدادات للعملية التعليمية، وتسهم في إتاحة فرص حقيقية أمام الطلاب لتطوير إمكاناتهم.

ويشير العزومي (2023) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بالمهارات والكفايات المهنية اللازمة تكون لديهم القدرة على تحسين جودة العملية التعليمية بشكل عام، كما يُسهمون في تعزيز وتنمية قدرات طلابهم، ورفع مستوى نتائج التعلم بشكل كبير، ومن أبرز هذه المهارات:

- امتلاك المعلمين القدرة على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للطلاب.
- امتلاك المعلمين القدرة على تحديد احتياجات طلابهم، وتلبيتها بكفاءة عالية؛ حتى تتاح للطلاب فرص أفضل لتطوير قدراتهم ومهاراتهم العقلية والاجتماعية واللغوية والحركية.
- القدرة على التفاعل الإيجابي مع الطلاب، وتوفير بيئة تعليمية محفزة.
- فهم احتياجات الطلاب وتلبيتها.
- متابعة تقدم الطلاب، وتحديد جوانب الضعف والعمل على تطويرها.

- معرفة الأساليب التعليمية الفعالة التي تسهم في تعزيز المهارات المختلفة لدى الطلاب.

ويرى الهيطلي ومنصور (2024) أنه لكي يتمكن المعلمون من القيام بمهامهم بكفاءة عالية لا بد أن يمتلكوا الكفايات والمهارات المهنية اللازمة، وأن يدركوا أن هذه الكفايات تتيح لهم آفاقًا واسعة في تعاملهم مع الطلاب، وتمكنهم من التعامل معهم بفاعلية، إضافة إلى قدرتهم على بناء مواقف تعليمية متنوعة، وتخطيطها، وتنفيذها باستخدام إستراتيجيات تعليمية تربط محتوى المناهج ببيئة المتعلم، وأساليب تعزز دافعية الطلاب، واستخدام أدوات تقويم تهدف إلى تطوير أدائهم، ومن أبرز هذه الكفايات ما يلي: الكفايات المعرفية، وكفايات التواصل، والإدارة الصفية، والكفايات الوجدانية والمهارية، والكفايات التقويمية.

وذكر حجاج (2019) مجموعة من الاعتبارات التربوية والتعليمية التي ينبغي للمعلمين مراعاتها عند التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لضمان تحقيق فعالية أكبر في عملية التعلم، ومن أبرز هذه الاعتبارات ما يلي:

- تشجيع الطلاب على بذل جهد أكبر، مع تعزيز الاستجابات الصحيحة بطريقة محفزة.
- توفير فرص متعددة للنجاح، وتقليل فرص الفشل، مع تقديم التوجيهات عند الحاجة.
- تنظيم المفاهيم بشكل يساعد على زيادة تركيز وانتباه الطلاب وتقليل التشتت لديهم.
- مراجعة المفاهيم السابقة بانتظام؛ للتأكد من احتفاظ الطلاب بالمعلومات واستيعابها.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة؛ لتعزيز التعلم، وتثبيت المعلومات.

يتطلب العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة امتلاك المعلمين مجموعة من المهارات والقدرات المهنية اللازمة التي تمكِّنهم من أداء مهامهم التربوية والتعليمية بشكل فعال -كما ذكرها القضاة والشرادقة (2016)- ومن أبرزها:

1- القدرة على إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية الخاصة بالطلاب.
2- امتلاك مهارات التقييم والتشخيص الدقيقة.
3- التمتع بصفات شخصية مهمة مثل: الرغبة الصادقة، والمرونة في التعامل مع الطلاب.
4- إشراك الأسرة في الخطط التربوية ومراعاتها في العملية التعليمية.
5- الإلمام بمراحل النمو، وفهم خصائص كل مرحلة.
6- التمكن من العمل ضمن فريق متعدد التخصصات؛ لتحقيق تكامل الخدمات المقدَّمة للطلاب.

ويرى نصار (2018) أنه ليتمكن المعلم من أداء دوره التربوي والتعليمي بفاعلية وكفاءة داخل البيئة التعليمية فإنه من الضروري أن يمتلك مجموعة من المهارات والكفايات المهنية الأساسية؛ لأن عملية التعليم تتطلب تنوعًا

وتكاملًا في المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المعلمين، إضافة إلى ضرورة امتلاكهم عددًا من السمات الشخصية التي تسهم في تعزيز العلاقة مع الطلاب.

وقد أكد على ذلك إبراهيم (2025) مشيرًا إلى أن معلم التربية الخاصة لا بدَّ أن يمتلك مجموعة من المهارات الشخصية التي تعد ضرورية لأداء دوره بكفاءة وفاعلية، ومن أهم هذه المهارات:

1- التحلي بالعطف والحنان، وتفهُّم الظروف والحالات الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
2- امتلاك مهارات تواصُل فعالة، سواء مع الطلاب أو مع أولياء الأمور والزملاء.
3- التمتع بروح التعاون والعمل الجماعي مع زملاء العمل وأولياء الأمور؛ للوصول إلى الأهداف المطلوبة.
4- الصبر والثبات في مواجهة التحديات والمشكلات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
5- القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه بفاعلية، والتخطيط لأنشطة تعليمية وترفيهية متكاملة تسهم في تنمية قدرات الطلاب على مختلف المستويات.

خامسًا: المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

مفهوم المتطلبات المعرفية:

يُقصد بالمتطلبات المعرفية أنها: مجموعة من المعارف التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون، وتُعد ضرورية لتمكينهم من أداء أدوارهم التربوية بشكل فعال، وتحقيق أهدافهم ومتطلباتهم المهنية، فكلما اتسعت معارف المعلمين وتعمقت زادت ثقافتهم وقدرتهم على مواكبة التغييرات التعليمية، والارتقاء بمستوى أدائهم (حسين وآخرون، 2017).

ويرى قريشة (2023) أنها تمثل مجموعة من الإمكانات والقدرات والمهارات العقلية التي يمتلكها المعلمون وتمكِّنهم من التعامل مع المواقف التعليمية التعلمية، وإدارتها بكفاءة عالية، إلى جانب توظيف معارفهم بطريقة إبداعية في معالجة التحديات والمشكلات التي قد تواجههم داخل البيئة الصفية.

وتعرَّف أيضًا بأنها: مجموعة المعارف والمعلومات التي تتعلق بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشمل موضوعات: الدمج، والتشريعات والسياسات ذات الصلة، ومبادئ النمو العام، والبيئة التعليمية، والإدارة الصفية، والإستراتيجيات التعليمية، وكذلك التطبيقات التربوية المرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكل ما يتصل بعمليات التقويم والتخطيط (أبو مصطفى، 2023).

إنَّ المعرفة والمعلومات النظرية مهمة بشكل كبير لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فلا بد أن يمتلك كل معلم قدرًا كافيًا من المعلومات النظرية في مجال التخصص، والمفاهيم والبيانات الرئيسية التي تنتمي لمجال تخصصه، ومعرفة الفروع والمسارات المختلفة في مجال التخصص، والعلاقة بينها، والمعرفة بتاريخ التخصص وكل ما يتعلق به، والقدرة على إتقان أساليب البحث المتبعة في هذا المجال (الفالح، 2012).

وأكد على ذلك طبشي والشايب (2015) بأنه يجب أن تتوفر لدى المعلمين خلفية معرفية واسعة في مجال تخصصهم، فهناك متطلبات معرفية علمية لازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في المعرفة بالتخصص، والإلمام بالمعلومات النظرية، كما يُتطلب أيضًا من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المعرفة بطرق تنمية مهاراتهم المهنية بشكل مستمر، فهناك متطلبات أدائية مهنية لازمة للمعلمين مثل: القدرة على التخطيط، وتحديد الأهداف، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والقدرة على التقويم والتشخيص؛ حتى يتمكَّنوا من الوصول إلى الإتقان والإلمام بجميع جوانب العملية التعليمية.

ويذكر مهيدات وآخرون (2014) أن المتطلبات المعرفية التي يجب أن تتوفر لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تتركز على مجموعة من النقاط الأساسية، هي:

1- معرفة المعلمين بمحاور المعلومات النظرية.
2- معرفة المعلمين بالبحث في برامج التدخلات السلوكية المكثفة والمبكرة.
3- امتلاك المعلمين المعرفة بالمعلومات الشاملة حول مبادئ ضبط السلوك وإجراءاته، والعمل مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
4- معرفة المعلمين بطرق وإستراتيجيات الإشراف على برامج التدخل، ومتابعة تنفيذها وتقييمها.

وبناءً على ذلك يوضح العجمي والدوسري (2016) أن أبرز المتطلبات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر لدى معلمي التربية الخاصة -بشكل عام- ولدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية -بشكل خاص- تتمثل في فهم المعلم لخصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل شامل، سواء أكانت الخصائص العقلية، أم الخصائص الاجتماعية، أم الخصائص النفسية، أم الانفعالية.

وتُعد المتطلبات المعرفية من أهم الكفايات التي يجب أن يكتسبها المعلمون؛ وذلك لما لها من أثر بالغ في نجاح العملية التعليمية، وفي تنمية شخصية الطلاب في مختلف جوانب الحياة، فامتلاك المعلمين لهذه المتطلبات يُعد عاملًا أساسيًّا في تحسين جودة التعليم؛ لذلك يجب على المعلمين امتلاك المعارف والمعلومات والقدرات العقلية المرتبطة بالتخصص؛ لما في ذلك من دور واضح في رفع مستوى كفاءتهم، وتحسين أدائهم (قريشة 2023).

وأشار سالم وآخرون (2012) إلى مجموعة من الكفايات المعرفية التي يجب أن يمتلكها معلمو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها:

1- أن يتقن المعلم ويجيد مادة التخصص.
2- أن يتابع المعلم المستجدات والتطورات المتعلقة بمادة التخصص.
3- الإلمام بالأهداف العامة للتربية الخاصة.
4- معرفة خصائص واحتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والإلمام بها.

5- امتلاك المعلم المعرفة بطرق تنظيم الصف وإدارته بطريقة مناسبة.
6- امتلاك المعلم المعرفة بالطرق المناسبة لإشراك الطلاب في الأنشطة التعليمية بشكل فعال.
7- المعرفة بالوسائل التعليمية التكنولوجية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
8- المعرفة بميول واهتمامات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
9- معرفة الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومراعاتها.

كما ذكر بطرس (2010) أنَّ هناك خصائص شخصية يجب أن تتوفر في شخصية معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويجب أن تظهر هذه الخصائص على سلوكياتهم في عملهم، ومنها:

- أن يعرف المعلم نقاط القوة ونقاط الضعف لديه.
- أن يكون لديه ثقة بنفسه وبقدرته على النجاح.
- القدرة على تقبل الأفكار والمفاهيم والخبرات الجديدة.
- القدرة على فهم خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: السلوكية، والنفسية، والاجتماعية، ومعرفة قدراتهم واحتياجاتهم وميولهم.

إنَّ الهدف الأساسي للمعلمين في العملية التعليمية هو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والتركيز على تغيير سلوكياتهم السلبية واستبدالها بسلوكيات إيجابية؛ لذلك يُتطلب من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية فهم الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية لطلابهم؛ حتى يتمكَّنوا من مواجهة المشكلات السلوكية التي يُظهرها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية، والتي تتطلب توفر الكفاءة المعرفية والمهنية للمعلمين التي تساعدهم على تطبيق الإستراتيجيات المناسبة لزيادة السلوكيات الإيجابية للطلاب، وإكسابهم مهارات حل المشكلات، والحد من السلوكيات السلبية (الحويطي، 2022).

وبناءً على ذلك؛ يرى أحمد وعلي (2020) أنه من المهم معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بفنيات إدارة وضبط السلوك التي يمكن استخدامها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنه كلما امتلك المعلمون المعرفة بإستراتيجيات إدارة وضبط سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ زادت قدرتهم على الحد من هذه المشكلات السلوكية، والهدفُ من ذلك ليس فقط التدخل في تخفيف المظاهر السلوكية التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية فقط؛ وإنما لإكسابهم أيضًا المهارات الاجتماعية والتواصلية وغيرها من المهارات المختلفة التي تساعدهم على التكيف مع المجتمع.

كما ينبغي أن يمتلك المعلمون المهارات المعرفية اللازمة التي تمكِّنهم من تقديم الخبرات المناسبة للتعامل مع طلابهم، والتواصل الفعال معهم، وفهم مشكلاتهم والسعي لحلها، إضافة إلى توظيف الأنشطة الملائمة لاحتياجاتهم، والتواصل المستمر مع أولياء أمورهم، وأيضًا القدرة على فهم طبيعة الطلاب، والتعامل معهم بمرونة، وتهيئة البيئة المناسبة لهم؛ لمراعاة احتياجاتهم النفسية، والاجتماعية، والسلوكية، والأكاديمية (مراد، 2019).

وأشار إبراهيم (2025) إلى مجموعة من المهارات اللازمة التي ينبغي أن يمتلكها معلمو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها:

- امتلاك المعرفة بمهارات إعداد خطط التدخل السلوكي بشكل يتناسب مع حالة الطالب واحتياجاته، والمعرفة بتنفيذ جلسات الإرشاد النفسي والأسري.
- الإلمام بأساليب التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معرفة طرق التشخيص المختلفة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- امتلاك المعرفة بأساليب تنمية مهارات التواصل اللفظي واختيار التدريبات المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ينبغي للمعلمين اكتساب مجموعة من الخبرات التربوية التي تمكِّنهم من أداء أدوارهم بفاعلية، ومن أبرزها –كما ذكرها بوجمال (2018)– ما يلي:

- فهم طبيعة الطلاب وتكوينهم النفسي والاجتماعي، والتعرف على خصائصهم، ومراحل نموهم، وأبرز المشكلات التي قد يواجهونها.
- الإلمام بنظريات التعلم، وأساليبه، وطرائقه، وأدواته، والتمكن من تطبيقها.
- الاطلاع على المتطلبات التربوية وفهمها.
- التعرف على جوانب تطور الفكر التربوي عبر العصور، والتركيز على النظريات التربوية الفعالة.
- الإلمام بعناصر فاعلية عملية التعليم والتعلم بما يشمل المناهج الدراسية، وتقنيات التعليم، والإدارة المدرسية، وتوجيه الطلاب وإرشادهم، والتخطيط الجيد للتدريس.

كما وردت في (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020) مجموعة من المعارف الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى معلم التربية الفكرية، وهي:

1- معرفة الفلسفة والمفاهيم والأسس في التربية الخاصة.
2- معرفة الأسباب العامة للإعاقة، وخصائص النمو، والفروق الفردية.
3- معرفة أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة.
4- المعرفة بالبرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه.
5- المعرفة بالتدخل المبكر، والممارسات التطبيقية، ومفهوم التعليم الشامل، وتطبيقاته.
6- المعرفة ببرامج دعم السلوك الإيجابي.
7- معرفة المهارات الاستقلالية، وتقديم البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة.
8- معرفة مفهوم وأهمية الشراكة الأسرية في التربية الخاصة.
9- معرفة المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية.

10- المعرفة بأساليب وأدوات التقييم والتشخيص في مجال الإعاقة الفكرية.
11- المعرفة بالخصائص النمائية والفروق الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأثرها في عمليتي التعلم والتعليم لهم.
12- معرفة البرامج التربوية والتأهيلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
13- التخطيط للبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
14- المعرفة بطبيعة مناهج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
15- استخدام إستراتيجيات تعليمية وسلوكية مناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
16- توفير الدعم لبيئات التعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
17- معرفة كيفية قياس وتقويم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات السابقة إلى أربعة محاور أساسية:

المحور الأول يتناول الدراسات التي تتحدث عن المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والمحور الثاني يتناول دراسات عن المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، أما المحور الثالث فيتناول أهمية الأنشطة الترويحية المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والمحور الرابع يتناول الدراسات التي تتحدث عن إدارة وضبط السلوك لذوي الإعاقة الفكرية.

المحور الأول: دراسات تناولت المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

أجرى Jackson (2008) دراسة هدفت الدراسة إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة الذين يسهمون في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في المدن، وتشير البحوث إلى تدني ظروف العمل، وقلة المساندة الإدارية، وتدني مستوى الاستعداد، والذي يؤثر على الاحتفاظ بعدد من معلمي التربية الخاصة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وهدفت الدراسة إلى اختبار وجهات نظر المعلمين المبتدئين في مجال التربية الخاصة، واستخدم هذا البحث طريقة دراسة الحالة لمقابلة معلمي التربية الخاصة العاملين في نماذج خدمة مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (8) معلمين مبتدئين وقدامى ممن يعملون على تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة نيو جيرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى مجالات عدة يحتاج إليها هؤلاء المعلمون، مثل: المساندة، وحاجة المعلمين المبتدئين إلى اكتساب مزيد من الكفايات والمهارات لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أشارت دراسة Ergul et al. (2013) إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة في الخدمة وما قبل الخدمة حول الكفايات المهنية الخاصة بهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (107) معلمين من معلمي التربية الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يؤكدون أهمية الكفايات المهنية المتعلقة بإدارة الصف، ومهارات

التواصل، والتأكيد على ضرورة الحصول على برامج تطوير مهني بشكل مستمر من خلال زيادة ساعات التدريب أثناء الخدمة، وجعل البرامج التدريبية مواكبة للميدان، بحيث ترتكز على الكفايات المهنية التي يحتاج إليها معلم التربية الخاصة.

وهدفت دراسة القضاة (2015) إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد مقياس للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتكون المقياس من (4) أبعاد رئيسية تكونت من (87) فقرة، وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة المسحية البالغ عددها (102) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية العاملين في مراكز التربية الخاصة الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مكة المكرمة وجدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بُعد التخطيط للتدريس وتصميمه جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء بُعد تنفيذ التدريس في المرتبة الرابعة والأخيرة، كما جاء بُعد الإدارة الصفية في المرتبة الثانية، وجاء بُعد تقييم فاعلية التدريس في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة.

كما هدفت دراسة العجمي والدوسري (2015) إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (246) معلمًا ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (45) فقرة مقسمة على خمسة أبعاد بواقع (9) فقرات لكل بُعد، وهي: (كفايات الأسس العامة، كفايات تدريسية مهنية، كفايات معرفية، كفايات مهارية، كفايات وجدانية شخصية)، وصُمِّمت على شكل مقياسين؛ الأول: يقيس درجة توافر هذه الكفايات لدى معلمي التلاميذ المعاقين فكريًّا، والثاني: يقيس درجة أهميتها بالنسبة لهم، وأظهرت النتائج ما يلي: جاء توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة، بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات الوجدانية الشخصية، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المهارية، كفايات الأسس العامة، الكفايات المعرفية، كما أظهرت النتائج أن جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة.

ودراسة majoko (2019) التي هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المدرسة الشاملة من وجهة نظرهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (24) معلمًا من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات المتعلقة بالتقييم والتمييز بين مفهوم التدريس وإدارة الصف والسلوك والتعاون داخل المجتمع المدرسي أكثر الكفايات التدريسية أهميةً من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج أيضًا أهمية برامج التطوير المهني قبل وأثناء الخدمة.

كما أشارت دراسة اللالا (2017) التي هدفت إلى التعرف على المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرَي (الخبرة، ومكان العمل)، وتكونت عينة الدراسة من (82) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة من إعداده مكونة من (55) فقرة،

وأظهرت نتائج الدراسة أن كل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حظيت بقبول مرتفع من معلميهم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير المهنية اللازمة تُعزى للخبرة المهنية.

وهدفت دراسة الدخيل (2020) إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت العينة من (62) معلمًا ومعلمة للإعاقة الفكرية البسيطة بالرياض، وأعد الباحث استبانة (المشكلات التدريسية)، حيث تكونت من (48) فقرة، موزعة على (5) أبعاد، وأظهرت النتائج وجود مستوًى مرتفع من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، كما أظهرت فروقًا في مستوى المشكلات التدريسية، حيث جاءت المشكلات المتعلقة بعملية التقويم في المرتبة الأولى، والمشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية في المرتبة الثانية، والمشكلات التي تتعلق بالمناهج في المرتبة الثالثة، ثم المشكلات التي تتعلق باهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرتبة قبل الأخيرة، وأخيرًا احتلت المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد الدورات التدريبية وورش العمل لتعليم وتدريب معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إستراتيجيات التدريس الحديثة وطرق استخدامها؛ لتلبية متطلبات التلاميذ المعاقين فكريًّا بمختلف قدراتهم وإمكاناتهم.

وفي دراسةٍ قام بها كلٌّ من السليماني والحسيني (2020) هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الطائف، قام الباحثان بتطوير استبانة تكونت من (31) عبارة، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلمين، وأظهرت النتائج اهتمام المعلمين بالكفايات المهنية وفق الترتيب التالي: التخطيط للتدريس، الأسس والمفاهيم المعرفية، الإدارة الصفية، تنفيذ التدريس، المجتمعات المهنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المعلمين تُعزى لمتغير نصاب المعلم في الكفايات المهنية المتعلقة بالإدارة الصفية؛ لصالح المجموعة من (7-12 حصة)، وفي الكفايات المهنية المتعلقة بالتخطيط للتدريس كانت الفروق لصالح المجموعة (أكثر من 12 حصة)، وأيضًا أظهرت النتائج وجود فروق بين المعلمين تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في الكفايات المهنية المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، وكانت لصالح المجموعة (10 دورات أو أكثر).

كما هدفت دراسة الشبرمي والقحطاني (2020) إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية، ومدى توافرها لديهم باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة تكونت من جزأين، شمل الجزء الأول بيانات أولية عن عينة الدراسة، وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، والثاني (40) فقرة بخمسة أبعاد رئيسية هي: (كفايات الأسس المعرفية، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ وإدارة الصف، كفايات القياس والتقويم، كفايات أخلاقيات المهنة)، وتكونت عينة الدراسة من (95) من المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة، واحتلت كفايات أخلاقيات المهنة المرتبة الأولى، تليها كفايات التنفيذ

وإدارة الصف، ثم كفايات القياس والتقويم، وبعد ذلك كفايات التخطيط، وأخيرًا كفايات الأسس المعرفية، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وقام عوض وآخرون (2022) بدراسة تهدف إلى التعرف على واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من مدارس الدمج التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية، واعتمدت الباحثة على استبانة مكونة من (45) عبارة موزعة على (3) مجالات، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين حول (الكفايات المعرفية، والكفايات الوجدانية والشخصية، والكفايات التدريسية) باختلاف متغير الجنس أو متغير سنوات الخبرة التدريسية، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية هذه الكفايات المهنية اللازمة للمعلم بمدارس الدمج للتدريس الفعال للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال البرامج التدريبية النابعة من احتياجاتهم الفعلية.

وهدفت دراسة محمد (2023) إلى الكشف عن واقع المشكلات التي تواجه معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الإعاقة السمعية، اضطرابات السلوك والتوحد، الإعاقة البصرية) بمحافظة الطائف، والفروق بينهم في تلك المشكلات بمدارس العزل والدمج، كما هدفت إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يمكن أن يسهم في رفع الكفايات المهنية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهن، واستخدم الباحث استبانة مشكلات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد: العايد والعقل والشربيني وكمال، والتصور المقترح لبرنامج تدريس لتنمية الكفايات المهنية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (72) معلمة من معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أظهرت النتائج أن معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة يعانين مشكلات كبيرة جدًّا فيما يتعلق بقضايا (الإحاطة والتشخيص، ومجتمع المدرسة)، كما يعانين مشكلات كبيرة فيما يتعلق بقضايا (المناهج الدراسية والتدريس، وتعاون أولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي مع المعلمات)، بينما يعانين من مشكلات متوسطة فيما يتعلق بقضايا (البرامج التربوية والتعليمية، وفلسفة التربية والتعليم، ومشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين معلمات (ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة السمعية، وذوي الاضطرابات السلوكية والتوحد، وذوي الإعاقة البصرية) في الدرجة الكلية لاستبانة مشكلات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وفيما يتعلق بالتصور المقترح للبرنامج التدريبي تم تحديد متطلبات البرنامج، وتحقيق الأهداف، وبيئة التدريب، والوسائل التعليمية، ومراحل تنفيذ البرنامج.

المحور الثاني: دراسات تناولت المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

هدفت دراسة الخطيب (2005) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وتكونت عينة الدراسة من (41) معلمًا ومعلمة يعملون في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، ولجمع المعلومات صُمم اختبار في تعديل

السلوك، وطُبق على عينة الدراسة مرة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي ومرة بعد الانتهاء من تنفيذه، واستُخدم تحليل التباين المشترك لدراسة أثر البرنامج، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالًا في زيادة مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وأن المؤهل العلمي كان ذا أثر دالٍّ إحصائيًّا في الأداء، في حين لم يكن للجنس أو الخبرة التدريسية أثر ذو دلالة.

كما سعت دراسة McCormick (2011) إلى التعرف على مستوى معرفة واتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم له، وكذلك العلاقة بين المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي واستخدامه، وتكونت عينة الدراسة من (159) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم معرفة كافية بتحليل السلوك التطبيقي، إلا أنَّ معلمي التربية الخاصة يملكون مستوًى أعلى من المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي من معلمي التعليم العام، كما أنَّ هناك علاقة إيجابية بين مستوى معرفة المعلمين بتحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم له.

وفي دراسة راندازو Randazzo (2011) قام بقياس مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، والمقارنة بين مستوى المعرفة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتأثير عدد من المتغيرات على تلك المعرفة، وتكونت العينة من (203) من معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج أن المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية لديهم وعي كافٍ بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وأنهم يستخدمون بشكل مستمر الإستراتيجيات الإيجابية (التعزيز الإيجابي) أكثر من السلبية (العقاب)، كما أنَّ معلمي التربية الخاصة لديهم وعي أكثر من معلمي التعليم العام بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما أظهرت النتائج أن المشاركات من الإناث، وكذلك من يملك خبرة طويلة في الميدان، أكثر وعيًا من المشاركين الذكور والمشاركين ذوي الخبرة القصيرة، كما أنه توجد علاقة إيجابية بين المعرفة بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي والاستخدام المتكرر لتلك الإستراتيجيات، فالمعلمون الذين يملكون معرفة كبيرة بتلك الإستراتيجيات يميلون إلى استخدامها بكثرة.

وهدفت دراسة العايد وأبو هواش (2011) إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين بإستراتيجيات تعديل السلوك، وتكونت عينة الدراسة من (139) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين جميع المعلمين الملتحقين بالمدارس العادية الحكومية والخاصة في مدينة عمَّان، والذين يقدر عددهم بـ (5000) معلم ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار اشتمل على (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على شكل أسئلة في مجال تعديل السلوك، وأظهرت النتائج أن هناك مستوًى متدنيًا من المعرفة في تعديل السلوك لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين والمرشدين التربويين، كما أشارت النتائج إلى أن هناك تباينًا ظاهريًّا في مستوى المعرفة في تعديل السلوك تبعًا لمتغير الدراسة (معلم تربية خاصة، معلم عادي، مرشد تربوي)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين؛ لصالح معلمي التربية الخاصة، كما أنَّ هناك فروقًا بين المرشدين التربويين ومعلمي الطلبة العاديين؛ لصالح المرشدين التربويين.

وهدفت دراسة عبدالعزيز (2012) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعاقين فكريًّا في تعديل السلوك، تكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا من الذكور من معلمي الأطفال المعاقين فكريًّا تم اختيارهم بطريقة قَصْدية من العاملين في معهد التربية الفكرية بمدينة جدة بناءً على حصولهم على أدنى الدرجات في اختبار معرفة معلمي الأطفال المعاقين فكريًّا الخاصة بتعديل السلوك، والذي قام الباحث ببنائه والتحقق من صدقه وثباته، وتم تقسيم أفراد الدراسة عشوائيًّا إلى مجموعة تجريبية تضم (15) معلمًا، وضابطة تضم (15) معلمًا، وتم تطبيق البرنامج التدريبي في تعديل السلوك على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعاقين فكريًّا في تعديل السلوك على القياس البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية، وأيضًا توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعاقين فكريًّا في تعديل السلوك على قياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت دراسة كلٍّ من الدوخي وجرار (2015) إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك فيما يخص المعارف النظرية والممارسات العملية لتلك الأساليب، وما إذا كان ذلك الإلمام يتأثر ببعض المتغيرات الديموغرافية للدراسة، إضافة إلى معرفة الفروق في مدى الإلمام بين الجانبين النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك، وتكونت عينة الدراسة من (141) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذين يعملون في صفوف الدمج، وأعدت أداة لقياس مدى إلمام المعلمين بأساليب تعديل السلوك احتوت على (39) فقرة توزعت على محورين: المحور النظري تكوَّن من (19) فقرة، والمحور العملي تكوَّن من (20) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة –بشكل عام– أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يمتلكون مستوًى منخفضًا من المعارف النظرية والممارسات العملية لأساليب تعديل السلوك، كما تبين أن إلمام المعلمين بالمعلومات والمعارف النظرية كان أعلى مقارنة بمدى إلمامهم بالممارسات العملية التطبيقية، في حين لم تُظهر الدراسة فروقًا بين مستويات المتغيرات الديموغرافية للدراسة.

وهدفت دراسة القضاة (2015) إلى تطوير برنامج تدريبي لتطوير مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (18) معلمًا، ومجموعة ضابطة عددها (20) معلمًا تم اختيارهما عشوائيًّا، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين أداء المعلمين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل بُعد من أبعاد المقياس؛ إذ جاء البعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) في المرتبة الأولى، وجاء البعد الثاني (الإدارة الصفية) في المرتبة الثانية، كما جاء البعد الثالث (تنفيذ التدريس) في المرتبة الرابعة، وجاء البعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس) في المرتبة الثالثة.

أما دراسة فلاور وآخرين Flower et al. (2017) فهدفت إلى فحص محتوى إدارة السلوك المتضمن في برامج

إعداد معلم ما قبل الخدمة لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، باستخدام المنهج المسحي، وتم جمع المعلومات حول أنواع السلوك وإستراتيجيات إدارة الصف والمهارات المدرجة في برامج إعداد المعلمين من عينة تكونت من (٢١٥) معلمًا، وأشارت النتائج إلى أن معلمي ما قبل الخدمة كانوا أكثر عُرضة لتعلم إستراتيجيات الإدارة العامة أكثر من المهارات والإستراتيجيات المحددة لزيادة السلوكيات أو تقليلها، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين برامج معلمي التعليم العام وبرامج معلمي التربية الخاصة في الكلية/ الجامعة في مجالات زيادة السلوك المناسب وتقييم السلوك.

المحور الثالث: دراسات تناولت الأنشطة الترويحية المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

أجرى Malley (2002) دراسة بعنوان: أثر الفنون التعبيرية على تعديل سلوك ذوي الإعاقة الفكرية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الفنون التعبيرية في تعديل سلوك ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (7) من الأطفال المعاقين فكريًّا، واشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة هي: الرسم والتصوير بالألوان المائية، والقص واللصق، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ في سلوك ذوي الإعاقة الفكرية ينعكس على صحتهم النفسية في البرنامج، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الفنون التعبيرية في تعديل سلوك المعاقين فكريًّا.

وهدفت دراسة Cheng & Got (2008) إلى التعرف على أثر العلاج بالفن على المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في الصين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية (19)، وضابطة (18)، وتكوَّن البرنامج العلاجي من (12) جلسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن جودة الحياة والمهارات الاجتماعية والفهم اللغوي عند ذوي الإعاقة الفكرية في الصين بناءً على تقييم الوالدين والمعلمين، وكان من بين توصيات الدراسة: تسهيل الفن للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

هدفت دراسة Van Ingen et al. (2010) إلى استخدام إستراتيجيات في تعلم المهارات الأكاديمية، والاضطرابات السلوكية؛ وذلك من خلال أساليب تدريسية باستخدام مسرح الطفل؛ لتعزيز أداء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (130) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الابتدائية، وكانت أدوات الدراسة: مقياس الفهم– مقياس المهارات الكلامية– النصوص المسرحية للأطفال– مقياس المهارات الحسابية– قائمة لمسح المشكلات السلوكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنوع في التدريس، وتقديم تعزيز لهؤلاء الأطفال باستخدام أساليب تدريسية –مثل مسرح الطفل– يساعد على تقدم الأطفال في العملية التعليمية، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية، وتحسين مستوى السلوكيات لديهم.

وهدفت دراسة Trzaska (2012) إلى التعرف على أثر استخدام العلاج بالفن على تقدير الذات Self-esteem لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (26) من ذوي الإعاقة الفكرية تراوحت أعمارهم بين (22–48) عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات، وبرنامج العلاج بالفن، واستغرق تطبيق البرنامج (4) أسابيع بواقع جلستين

في الأسبوع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج العلاج بالفن في تنمية مفهوم الذات والتقدير الذاتي، وزيادة مستويات المشاركة والتفاعل الاجتماعي من خلال جلسات الرسم الجماعية ومناقشة الرسوم.

كما أجرى Eratay, at, al. (2013) دراسة بعنوان: فعالية برنامج أنشطة وقت الفراغ على المهارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وهدفت الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج أنشطة وقت الفراغ لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لتطوير المهارات الاجتماعية، والحد من المشكلات السلوكية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) من ذوي الإعاقة الفكرية أعمارهم تتراوح بين (15-39) عامًا، واستخدم الباحث مقياس تقييم المهارات الاجتماعية، واستمارة تقييم السلوك للأطفال والشباب، ونماذج تقارير المعلم في التصميم شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج أنشطة وقت الفراغ كان فعالًا جزئيًا على الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من حيث: تطوير المهارات الاجتماعية، والحد من المشكلات العاطفية والسلوكية.

وهدفت دراسة cortina & fazel (2015) إلى تقييم غرفة الفن Room Art كمدخل علاجي للطلاب الذين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية، والذين يرى المعلمون أنهم بحاجة إلى دعم عاطفي وسلوكي، كما تهدف إلى مساعدة الأطفال على معاودة الانخراط في التعليم، وبعد النجاح في غرفة الفن يصبح بإمكانهم العودة إلى حياتهم الطبيعية بهذه الثقة الجديدة، بدأ برنامج "غرفة الفن" في بريطانيا عام 2002 كعلاج للطلاب والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين (5-16) عامًا، حيث وضع مختصون في الأمراض النفسية تسعة برامج لغرفة الفن لكي تنفذ في مدارس بريطانية بمشاركة أكثر من (10000) طفل منذ بدايتها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج ساعدَ الأطفال الذين التحقوا بغرفة الفن ليصبحوا أقل اكتئابًا، وانخفضت المشكلات السلوكية لديهم، وتحسنت مهاراتهم الاجتماعية، والتعليم، والعلاج.

وهدفت دراسة المهيري وآخرين (2016) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطه اللعب في التخفيف من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة، الملتحقين بمركز الفجيرة لتأهيل المعاقين، وفق اختبار وكسلر (الصورة الإماراتية)، تراوحت أعمارهم بين (6-9) أعوام، وتم تقسيم الطلبة بالتساوي إلى مجموعة تجريبية (8)، وأخرى ضابطة (8)، وتم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنشطة اللعب لمدة (8) أسابيع، وأظهرت النتائج وجود فروق على مقياس ضَعف الانتباه والحركة الزائدة بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ لصالح القياس البَعْدي، ولم تظهر فروق لدى المجموعة الضابطة التي اتبعت طريقة التدريب التقليدية، وقام الباحثون بوضع مجموعة من التوصيات، أهمها: ضرورة تبني مراكز تأهيل المعاقين أسلوب اللعب كعلاج للكثير من الاضطرابات السلوكية التي يواجهها الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية، والتركيز على تكاملية البرامج التربوية والتأهيلية المقدَّمة للمعاقين فكريًّا، وأهمية دور معلمي الأنشطة البدنية فيها.

وهدفت دراسة Liu &Lee (2016) إلى التعرف على فعالية العلاج بالفن في تحسين التحفيز الذاتي والتكيف

العاطفي والسلوكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة children with special educationa في هونغ كونغ، وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (6-10) سنوات، واستغرق برنامج العلاج بالفن (14) جلسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقارير الوالدين عن طريق المقابلة أشارت إلى فاعلية العلاج بالفن في زيادة معدلات التكيف العاطفي والسلوكي لأطفالهم، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط رُتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس السلوك التوافقي في أبعاده (السلوك التدميري، الميل إلى النشاط الزائد، سلوك إيذاء الذات، الاضطرابات النفسية) قبل وبعد تطبيق برنامج العلاج بالفن (الرسم)، وأوصت الدراسة بضرورة تسهيل برامج العلاج بالفن للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأجرت كلٌّ من محمد وعبدالكريم (2017) دراسة تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على اللعب في خفض حدَّة السلوك العدواني لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وعلاقة ذلك بنوع الجنس للأطفال، وقد تم استخدام المنهج التجريبي المتعلق بالتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ ومن ثَم إجراء التجربة، ثم القياس البَعْدي بعد تنفيذ البرنامج، ثم القياس التتبعي بعدما يتم إجراء القياس البَعْدي بفترة قصيرة استغرقت (4 أسابيع) تقريبًا، وتكونت العينة من (52) طفلًا وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم بين (9-14) سنة، مع مراعاة التجانس بين الأفراد من حيث: نسبة الذكاء الاجتماعي، والاقتصادي، والأسرة، والعمر الزمني، وأظهرت النتائج أن للبرنامج أثرًا في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكان العدوان نحو الذات هو البُعد الأكبر بمقارنته بالبعدين الآخرَينِ، كما كان العدوان نحو الأثاث في الدرجة الأخيرة، وأظهرت النتائج أيضًا أن اللعب بالفك والتركيب يمثل جانبًا مهمًّا لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وله دور كبير في تعديل السلوك للطفل المعاق.

وقام ميلبوي (2017) Melbøe بدراسة بعنوان: أوقات الفراغ الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية: ما نوع الأنشطة؟ ومتى وكيف يشارك فيها الشباب ذوو الإعاقة الفكرية؟ هدفت الدراسة إلى معرفة نوع الأنشطة التي يشارك فيها ذوو الإعاقة الفكرية خلال أوقات الفراغ، ومتى وكيف يشاركون، تكونت عينة الدراسة من (١٠) من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم بين (13-16) عامًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن ذوي الإعاقة الفكرية يفضّلون ممارسة الأنشطة الترفيهية والرياضية والثقافية في أوقات الفراغ مثل اقرأنهم العاديين، كما أظهرت النتائج تهميش الأنشطة المخصصة لذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام.

وهدفت دراسة سراج (2018) إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي على بعض المتغيرات البدنية والمهارية في الكرة الطائرة وخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين فكريًّا القابلين للتعلم، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في بعض الأدوات والأجهزة (الرستاميتر، وكُرات ملونة، ومكعبات تنس، ومكعبات ملونة مختلفة الأحجام، وكرات طائرة صغيرة الحجم، وعِصي ملونة مختلفة الأطوال، وأطواق ملونة مختلفة الأقطار، وقوائم طائرة، وشبكة، وأشياء متنوعة مختلفة الأشكال، وأوعية فارغة مختلفة الأحجام والألوان، ومسطرة مدرجة،

وزجاجات بلاستيكية، وأكياس حبوب ورمل مختلفة الأوزان)، والاختبارات (البدنية، اختبارات مهارات الكرة الطائرة، مقياس السلوك العدواني)، والبرنامج المقترح، وتكونت العينة من (36) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الوحدة العربية للتربية الفكرية بمصر الجديدة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم بصورة كبيرة في تنمية بعض المتغيرات البدنية ومهارات الكرة الطائرة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مغربي (2018) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمنطقة القصيم، تكونت عينة الدراسة من (14) تلميذًا تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، عدد كل مجموعة (7)، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في: مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ القابلين للتعلم (إعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي المقترح القائم على مسرح العرائس التعليمي لتحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمنطقة القصيم، كما تبيَّن أنه لا توجد فروق بين القياس البَعدي الأول والثاني لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وهو ما يؤكد استمرار تأثير البرنامج ومدى تأثيره في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى المجموعة التجريبية.

وسَعَت دراسة بكر وآخرين (2019) إلى التعرف على فاعلية العلاج بالفن (الرسم) في تعديل بعض جوانب السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) من الأطفال المقيدين بمدرسة التربية الفكرية بمدينة موت، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس السلوك، وبرنامج العلاج بالفن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط رُتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس السلوك التوافقي بأبعاده: السلوك التدميري، والميل إلى النشاط الزائد، وسلوك إيذاء الذات، والاضطرابات النفسية، كما تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البَعدي في كل الأبعاد؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع وحَثِّ الآباء والمعلمين على الاهتمام برسوم الأطفال وما تحويه من مشاعر وانفعالات.

وكشفت دراسة رومية وآخرين (2019) عن فعالية استخدام مسرح الطفل في تنمية السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال المعاقين فكريًّا القابلين للتعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين فكريًّا القابلين للتعلم وعددهم (8) أطفال بالصف الرابع الابتدائي، مستوى ذكائهم يتراوح بين (55-69)، وعمرهم الزمني يتراوح بين (9-12) سنة، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار ستانفورد بينيه، وبطاقة ملاحظة السلوكيات الإيجابية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب

درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البَعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبُّعي على بطاقة الملاحظة، وأكدت التوصيات على إقامة الدورات التدريبية المستمرة للعاملين في التربية الفكرية في مجال مسرح الأطفال.

وأجرت ايتاري eratay (2020) دراسة بعنوان: فاعلية طريقة التدريس المباشر في تعليم مهارات أوقات الفراغ لذوي الإعاقة الفكرية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية طريقة التدريس المباشر في تعليم مهارات أوقات الفراغ لذوي الإعاقة الفكرية باستخدام الرسم والتلوين والتشكيل لاستغلال وقت الفراغ، وتكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية طريقة التدريس المباشر في تعليم مهارات أوقات الفراغ لذوي الإعاقة الفكرية، كما أظهرت أن الرسم والتلوين والتشكيل تساعد على سهولة تعميم المهارة في مواقف أخرى، وأظهرت النتائج أيضًا رغبة أولياء الأمور في استمرار الأنشطة؛ لفائدتها في نمو أطفالهم.

وأجرى cay &cetin (2021) دراسة بعنوان: فاعلية التدريب بالفيديو في تعليم مهارات وقت الفراغ لمجموعة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية التدريب عن بُعد بواسطة أجهزة الفيديو لتعليم مجموعة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مهاراتٍ ترويحيةً لاستغلال وقت الفراغ، وتدريبهم على صنع القلادات والأساور وسلاسل المفاتيح، وتكونت عينة الدراسة من (3) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يبلغون من العمر (18) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعليم بالفيديو والتدريب في تنمية مهارات استغلال وقت الفراغ لذوي الإعاقة الفكرية، وسهولة تعميم المهارة في مواقف مختلفة، كما أظهرت النتائج تفاعل أولياء الأمور مع التدريب بشكل إيجابي.

وقام الشحات (2022) بدراسة بعنوان: تأثير برنامج ترويحي رياضي على الرُّهاب الاجتماعي والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم، وهدفت الدراسة إلى وضع برنامج ترويحي رياضي مقترح يتضمَّن مجموعة من الأنشطة الترويحية الرياضية للأطفال المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم، ومعرفة تأثيره على مستوى الرُّهاب الاجتماعي وحالة التكيف النفسي والاجتماعي للأطفال المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال مصابين بمتلازمة داون قابلين للتعلم، وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس الرهاب الاجتماعي، مقياس التكيف النفسي والاجتماعي، البرنامج الترويحي الرياضي المقترح، وأظهرت النتائج أن البرنامج الترويحي الرياضي له تأثير إيجابي في انخفاض حدَّة مستوى الرهاب الاجتماعي، وتحسين حالة التكيف النفسي والاجتماعي للأطفال المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق.

وهدفت دراسة محمد (2022) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلًا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنصورة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (فوقية

راضي، 2012)، وبرنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية لخفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير كبير لبرنامج الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة باستخدام برنامج الأنشطة الفنية المستخدم في الدراسة الحالية لخفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

المحور الرابع: دراسات تناولت إدارة وضبط السلوك للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

هدفت دراسة Bryan & Gast (2000) إلى تقييم فعالية أسلوبَي التوجيه المتدرّج وجداول النشاط المصوَّرة في تعليم أطفال الإعاقة الفكرية والمصابين باضطراب التوحد اتباع المهمات وجداول السلوك لتحسين مهاراتهم الاجتماعية والحد من سلوكهم الانسحابي، وتكونت عينة الدراسة من (4) أطفال تتراوح أعمارهم بين (7-8) سنوات، واعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: الملاحظة المباشرة، وسجلات الأداء، واعتمدت كذلك على برنامج قائم على التدريب على جداول الأنشطة المصورة مستند إلى فنّيات التوجيه اليدوي المتدرج، والنمذجة، والتغذية الراجعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الأطفال ارتفع بعد التدريب على التوجيه المتدرج واتباع جدول النشاط؛ مما ساهم بتحسن أدائهم الاجتماعي، وخفَّض من نسبة سلوكهم الانسحابي.

كما هدفت دراسة Retent (2001) إلى تقويم أثر التدريب على المهارات الاجتماعية السلوكية في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تنمية بعض المهارات السلوكية الاجتماعية المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (4) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذين يتصف سلوكهم بالعدوانية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس السلوك التكيفي البرنامج التدريبي تعليمات للطفل بخصوص السلوك المرغوب فيه، ثم يليه التعزيز الرمزي أو المادي بما يناسب الحالة والموقف، وكذلك إعطاء التعليمات الخاصة بالسلوكيات غير المرغوب فيها عند حدوث الاستجابة العدوانية من الطفل، وتدريبه على كيفية الوصول للاستجابة المطلوبة وتعزيزها، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالًا جدًّا في خفض السلوكيات العدوانية غير التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة Miranda et al.(2002) إلى تدريب المعلمين على إستراتيجيات تعديل السلوك متعددة العناصر والمتمثلة بالتعزيز الإيجابي، وتكلفة الاستجابة، والتعزيز التفاضلي، والضبط الذاتي؛ لمعالجة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبة لديهم اضطراب (ADHD)، حيث تم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) المتمثلة في: الانتباه، والاندفاعية، والنشاط الزائد؛ الأمر الذي أدَّى إلى تحسن التفاعل الاجتماعي والتحصيل لدى عينة الدراسة في المجموعة التجريبية.

وفي دراسة Ellison-Marino (2003) –التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي توجيهي في خفض

حدة بعض المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ممن يعانون من اضطراب فرط النشاط الحركي- تكونت عينة الدراسة من طفلة من ذوي الإعاقة الفكرية تعاني من فرط النشاط الحركي تبلغ من العمر (8) أعوام، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في خفض حدَّة بعض أعراض اضطراب فرط النشاط الحركي المتمثلة في الخروج من المقعد، وعدم الجلوس.

دراسة قام بها ويستلينق Westling (2010) تألفت من عينة مكونة من (38) معلمًا للتربية الخاصة و(32) معلمًا للتعليم العام، واستُخدم مقياس ليكرت لوصف العديد من السمات والظروف المتعلقة بالمعلمين أنفسهم والطلاب ذوي المشكلات السلوكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لم يستخدموا العديد من الإستراتيجيات الفعالة، أو لم يتلقَّوا دعمًا كافيًا، وذكروا أن المشكلات السلوكية لها تأثير سلبي عليهم وعلى طلابهم، كما أن معظم المعلمين لم يروا أن استعدادهم المهني كافٍ، كما أظهرت النتائج أن التدريب في أثناء الخدمة وقبلها كان ينبئ بالثقة وعدد الإستراتيجيات المستخدمة لمعالجة المشكلات السلوكية.

وهدفت دراسة السرحان، والمللي (2014) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة المفرق، وتكونت العينة من (40) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (6-9) سنوات يعانون من مشكلات سلوكية (السلوك الفوضوي والسلوك العدواني) من مركز الأمل للتربية الخاصة وجمعية السرحان للتربية الخاصة من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم اختيارهم بالطريقة القَصْدية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية تكونت من (20) طفلًا، ومجموعة ضابطة تكونت من (20) طفلًا، تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية باستخدام أساليب وإستراتيجيات تعديل السلوك المتضمنة جلسات البرنامج التدريبي المقترح، تم تطبيق أنشطة البرنامج المكون من (24) جلسة بواقع (5) جلسات أسبوعية لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى المجموعة التجريبية، على ألَّا تتجاوز مدة الجلسة (40) دقيقة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي السلوكي وأثر البرنامج الإيجابي في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بمعالجة المشكلات السلوكية؛ نظرًا لآثارها الإيجابية على شخصية الطفل ذي الإعاقة الفكرية وعلى تحصيله الدراسي.

وهدفت دراسة حسن (2016) إلى التعرف على بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات: (شدة الإعاقة، النوع، العمر)، وتكونت عينة الدراسة من (74) معلمًا في مدارس التربية الفكرية، واشتملت الأدوات على مقياس تقدير المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن أبرز المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كانت: النشاط المفرط، ثم السلوك العدواني، ثم الانسحاب الاجتماعي، ثم السلوك النمطي، ثم القلق، ثم سلوك التحدي والمعارضة، ثم إيذاء الذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المشكلات السلوكية ككل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ترجع إلى شدة الإعاقة، ولا توجد فروق في المشكلات السلوكية

بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ترجع إلى النوع والعمر.

وتهدف دراسة العمرات وآخرين (2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض حدة السلوك الانسحابي لدى أطفال الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وإلى التأكد من استمرارية فاعليته خلال فترة المتابعة البالغة (3) أسابيع بعد انتهاء تقديم البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلًا من أطفال الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم والمسجلين في مركز المنار للتنمية الفكرية في الأردن، قُسمت بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس للسلوك الانسحابي، وبرنامج معرفي سلوكي لخفض حدة السلوك الانسحابي كلاهما من إعداد الباحث، وتكوَّن البرنامج المستخدم من (24) جلسة تدريبية قُدمت على مدار (11) أسبوعًا بواقع (3) جلسات أسبوعيًّا، مدة الجلسة الواحدة (50) دقيقة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض حدة السلوك الانسحابي لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرار تأثير البرنامج إلى وقت إجراء اختبار المتابعة.

كما هدفت دراسة كلٍّ من الشمري والتميمي (2018) إلى التعرف على الأساليب التعزيزية المستخدمة من قِبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة في خفض سلوكيات تشتت الانتباه والنشاط الزائد في برامج التربية الفكرية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي التربية الخاصة في حائل وعددهم (201) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون المعززات الاجتماعية في تعديل سلوك تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

وهدفت دراسة عطا الله (2018) إلى التحقق من فعالية التدريب باستخدام جداول النشاط المصورة في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم بين (9- 15) سنة، ومُعامل ذكائهم بين (57- 68)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين: تجريبية وضابطة، وتم استخدام الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس تشخيص سلوك إيذاء الذات للأطفال غير العاديين، إضافة إلى البرنامج التدريبي المتضمن لجداول النشاط المصورة الذي أعدَّه الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي بجداول النشاط المصورة في الحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

واستهدفت دراسة عبداللاه وآخرين (2019) قياس أثر برنامج تكاملي قائم على استخدام إستراتيجيات التحليل السلوكي التطبيقي في خفض سلوك إيذاء الذات لدى مجموعة من الأطفال المعاقين فكريًّا، وتكونت عينة الدراسة من (5) أطفال معاقين فكريًّا قابلين للتعلم تتراوح نسبة الذكاء لديهم من (50-70) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة)، ويُظهِرون سلوكيات إيذاء الذات بشكل متكرر، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة)، ومقياس سلوك إيذاء الذات عند المعاقين فكريًّا، واستمارة التقييم الوظيفي لسلوك إيذاء الذات لدى الطفل المعاق فكريًّا القابل للتعلم، وبرنامج إرشادي قائم على التحليل السلوكي التطبيقي لخفض إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين فكريًّا القابلين للتعلم، وبرنامج تدريبي لأولياء أمور ومعلمي الأطفال المعاقين فكريًّا، وأظهرت

النتائج وجود فروق بين متوسطات رُتب درجات الأطفال في القياسَيْن القَبْلي والبَعْدي على مقياس سلوك إيذاء الذات لصالح القياس البَعْدي، وعدم وجود فروق بين متوسطات رُتب درجات هؤلاء الأطفال في القياسَيْن البَعْدي والتتبُّعي على مقياس سلوك إيذاء الذات.

وهدفت دراسة غريب (2021) إلى الكشف عن درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس مكوَّن من (23) فقرة لتحقيق أهداف الدراسة يتمتع بدلالة صدق وثبات عالية، وتم تطبيق المقياس على عينة مكوَّنة من (149) معلمة من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية العاملات في مدارس ومعاهد التربية الفكرية بمدينة جدة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنَّ درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بمستوًى متوسط، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، وأوصت الباحثة بأهمية التحاق معلمات المدارس ومعاهد التربية الفكرية بدورات وورش عمل تهدف إلى توظيف إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي على أرض الواقع مع ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة الحويطي (2022) إلى الكشف عن تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يُظهرها الطلاب ذوو الإعاقة عبر التعرف على المشكلات السلوكية التي تظهر لديهم، وأهم الإستراتيجيات المستخدَمة لمواجهة هذه السلوكيات، ومدى امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفاءة لإعداد خطط تعديل السلوك، استخدم الباحث المنهج النوعي، وتكونت أداة الدراسة من مقابلات شبه منظمة تكونت من (13) سؤالًا وُجِّهت إلى (15) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة ممن يعملون في مراكز ومعاهد التربية الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكيات غير المرغوبة المنتشرة بين الطلاب من ذوي الإعاقة داخل الصف هي: العدوانية والتنمر، والنشاط الزائد، وتشتت الانتباه، وأن الإجراءات التي ينفذها المعلمون لمواجهة هذه السلوكيات هي إجراءات غير منظمة وعشوائية، ولا تطبق خطط تعديل سلوك رسمية لكل طالب، وأن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في مواجهة المشكلات السلوكية هي إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي؛ كالتعزيز، والعقاب، والتجاهل، وأوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتنفيذ خطط تعديل السلوك، وتنفيذ الإستراتيجيات المبنية على الأدلة التي أثبتت فاعليتها في مواجهة المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة.

وأجرى القحطاني (2023) دراسة بعنوان: أساليب ومعوقات تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة للكشف عن أساليب ومعوقات تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في منطقتي الرياض وعسير، وطَبقت الدراسة المنهج النوعي التفسيري، وقد تم اعتماد المقابلات شبه المنظمة، وحرص الباحث على مشاركة ذوي الخبرة في تخصص الإعاقة الفكرية لإثراء النتائج، وتكونت عينة الدراسة من (5) من معلمي الإعاقة الفكرية، وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج، أبرزها: (أ) سلوكيات موجهة نحو الذات وأخرى موجهة نحو الآخرين، (ب) أساليب تعديل السلوك بحسب

شدة السلوك، (ج) معوقات استخدام إستراتيجيات تعديل السلوك، (د) تأثير السلوك العدواني، وقد أوصى الباحث بوضع دورات للأهالي لتوعيتهم بخطر هذه السلوكيات على أطفالهم، وحثهم على التعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة، ووضع دورات للمعلمين لتغذيتهم بالإستراتيجيات المناسبة لتطبيقها في مكان العمل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

يتضح من خلال عرض دراسات المحور الأول –الذي تناول المتطلبات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية– أنَّ هناك ارتباطًا بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في هذا المحور؛ كدراسة كلٍّ من الشبرمي والقحطاني (2020).

كما تتفق دراسات المحور الثاني –المتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية– مع الدراسة الحالية بشكل كبير من حيث الهدف الذي تسعى إليه هذه الدراسة؛ كدراسة العايد وأبو هواش (2011).

كما نجد أن دراسات المحور الثالث –وهي الأنشطة الترويحية المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية– تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الهدف؛ كما جاء في دراسة محمد (2022).

كما ترتبط دراسات المحور الرابع –الذي يحتوي على إدارة وضبط سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية– مع الدراسة الحالية كونها تهدف إلى التعرف على المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأهم الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في إدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ كما جاء في دراسة الحويطي (2022).

من حيث العينة والعدد:

اختلفت الدراسات بعيناتها؛ فمن حيث الحجم تراوحت بين (5–10)، ومن حيث الفئة العمرية تراوحت ما بين (6–19) سنة، ومن حيث نوع الإعاقة بمعظم الدراسات السابقة كانت الفئة هي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة.

من حيث الأدوات:

تم استخدام الاستبانة في أغلب الدراسات السابقة، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

من حيث النتائج:

أشارت نتائج الدراسات السابقة في المحورين الأول والثاني إلى وجود قصور في المتطلبات المهنية والمتطلبات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت نتائج دراسات المحور الثالث إلى فاعلية الأنشطة الترويحية في تقدم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضًا أشارت الدراسات السابقة في المحور الرابع إلى فاعلية استخدام أساليب

وإستراتيجيات إدارة وضبط السلوك مع ذوي الإعاقة الفكرية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة

ثانيا: مجتمع الدراسة

ثالثا: عينة الدراسة

رابعًا: أداة الدراسة

خامسًا: خطوات الدراسة

سادسًا: المعالجات الإحصائية المستخدَمة في الدراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

يستعرضُ هذا الفصلُ منهجيةَ الدراسة التي تشمل المنهج المتّبع للوصولِ إلى النتائج، إضافة إلى مجتمع الدراسة وعينتها، والأداة التي استُخدِمت؛ لجمع البيانات، وخطوات بنائها، وكذلك الإجراءات التي تم اتّباعُها؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية، كما يتناول هذا الفصل -أيضًا- الأساليب الإحصائية المستخدَمة في تحليل ومعالجة البيانات المستخلَصة.

أولًا: منهج الدراسة

اتبعت الباحثةُ -في دراستها الحالية- المنهجَ الوصفي المسحي؛ حيث يُعرّف المنهجُ الوصفي المسحي بأنه "منهج بحثيٌّ يهدف إلى مسح الظاهرةِ موضوعِ الدراسة؛ لتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية تمكّن الباحثَ من استنتاج علمي لأسبابها، والمقارنة فيما بينها، وقد تتجاوز ذلك للتقييم تبعًا لما تخلص له من نتائج" (المشهداني، 2019، ص. 132).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس، والمعاهد، ومدارس الدمج التابعة لمنطقة القصيم، وعددهم (713) معلمًا ومعلمة، وفقًا لأحدث إحصائية بالإدارة العامة للتعليم في منطقة القصيم للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1446هـ).

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (268) معلمًا ومعلمةً، منقسمين إلى عينة تقنين، وعددهم (40) معلمًا ومعلمة، وعينة أساسية، وعددهم (228) معلمًا ومعلمة؛ أي: بنسبة (31.23%) من أفراد المجتمع الأصلي، وقد انقسمت العينة الأساسية، وفقًا للجنس، إلى معلمات بعدد (77)، وبنسبة (33.8%)، ومعلمين بعدد (151)، وبنسبة (66.2%) لمستوى خبراتهم إلى ثلاث مجموعات (أقل من خمس سنوات)، وعددهم (25) معلمًا ومعلمة، بنسبة إجمالية (11%)، وعدد (56) معلمًا ومعلمة في مستوى خبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات)، بنسبة (24.6%) من إجمالي العينة، وعدد (147) معلمًا ومعلمة في مستوى خبرة (أكثر من 10 سنوات)، بنسبة إجمالية (64.5%)، كما تنوّعت العينة، وفقًا للدرجة العلمية، إلى عدد (178) معلمًا ومعلمة (بكالوريوس تربية خاصة)، بنسبة (78.1%)، وعدد (24) معلمًا (ماجستير التربية الخاصة)، بنسبة (10.5%)، وعدد (26) معلمًا (دبلوم التربية الخاصة)، بنسبة (11.4%).

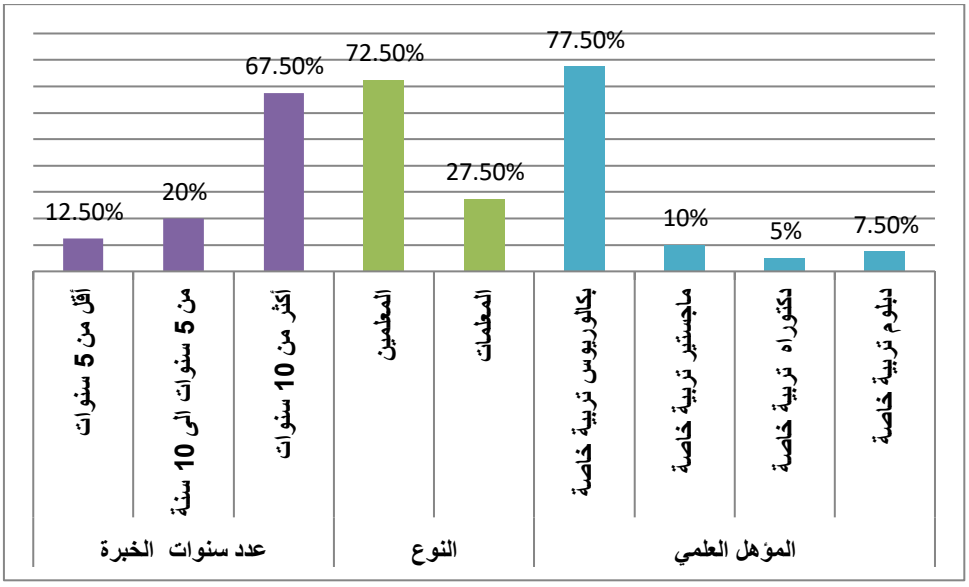
وقد قُسّمت عينةُ الدراسة إلى ما يلي:

أ- **عينة تقنين أدوات الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والبالغ عددهم (40) معلمًا ومعلمة، وقد انقسمت العينة، وفقًا لمستوى خبراتهم، إلى ثلاث مجموعات (أقل من 5 سنوات – من 5 سنوات إلى 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)، كما تم تصنيفهم، حسب الدرجة العلمية، إلى أربع مجموعات، وفق مؤهلاتهم (بكالوريوس تربية خاصة، ماجستير تربية خاصة، دكتوراه تربية خاصة، دبلوم تربية خاصة)، وطبقت عليهم أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ويعرض الجدول (1) خصائص تلك العينة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة تقنين أداة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة – الجنس – الدرجة العلمية)

س	التصنيف	التكرار	النسبة	التكرار	الإجمالي
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	%12.5	40	%100
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	8	%20		
	أكثر من 10 سنوات	27	%67.5		
الجنس	المعلمون	29	%72.5	40	%100
	المعلمات	11	%27.5		
الدرجة العلمية	بكالوريوس تربية خاصة	31	%77.5	40	%100
	ماجستير تربية خاصة	4	%10		
	دكتوراه تربية خاصة	2	%5		
	دبلوم تربية خاصة	4	%7.5		%100

والرسم البياني التالي يوضح النسب المئوية لفئات عينة التقنين.



شكل (1) يوضح النسبة المئوية لتصنيف المتغيرات الديموغرافية وفقًا لعينة تقنين أداة الدراسة

يظهر الشكل (1):

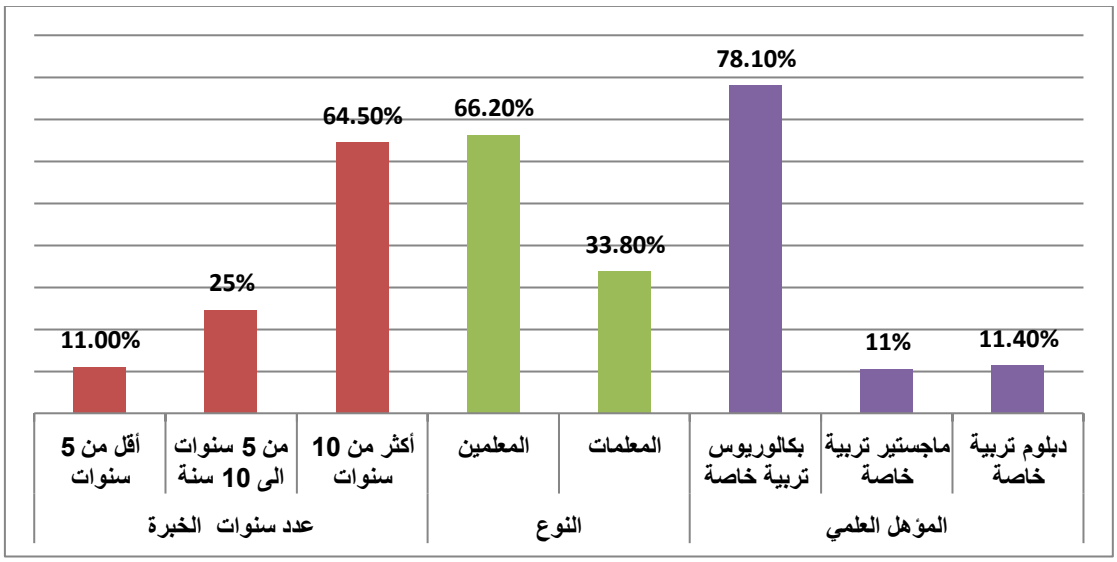
أن الفئة الأعلى تمثيلًا في عينة تقنين أداة الدراسة، حسب عدد سنوات الخبرة، كانت للمعلمين ذوي أكثرَ من عشر سنوات بنسبة (67.5%)، ولمؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة بنسبة (77.5%)، وفي ضوء الجنس للمعلمين بنسبة (72.5%)، بينما كان أقلها تمثيلًا في عينة التقنين كان لفئة المعلمات بنسبة (27.5%)، وفي ضوء عدد سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات بنسبة (5%)، ولذوي مؤهل دكتوراه التربية الخاصة بنسبة (5%).

ب- **العينة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (228) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وطبّقت عليهم الاستبانة؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ، ويعرض الجدول (2) خصائص تلك العينة.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة)

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة	التكرار	الإجمالي
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	%11	228	%100
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	%24.6		
	أكثر من 10 سنوات	147	%64.5		
الجنس	معلمون	151	%66,2	228	%100
	معلمات	77	%33.8		
الدرجة العلمية	بكالوريوس تربية خاصة	178	%78.1	228	%100
	ماجستير تربية خاصة	24	%10.5		
	دبلوم تربية خاصة	26	%11.4		%100

والرسم البياني التالي يوضح النسب المئوية لفئات العينة الأساسية.



شكل (2) يوضح النسبة المئوية لتصنيف المتغيرات الديموغرافية وفقًا لعينة الدراسة الأساسية

يُظهر الشكل (2):

أن الفئة الأعلى تمثيلًا في عينة الدراسة الأساسية، حسب عدد سنوات الخبرة، كانت من المعلمين ذوي أكثر من عشر سنوات بنسبة (64.5%)، ولمؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة بنسبة (78.1%)، وفي ضوء الجنس، كانت لصالح المعلمين بنسبة (66.2%)، بينما كان أقلُّها تمثيلًا في عينة التقنين كان لفئة المعلمين الذين تُمثِّل عددُ سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات بنسبة (11%)، ولذوي مؤهل ماجستير التربية الخاصة بنسبة (11%).

رابعًا: أداة الدراسة

سعيًا للحصول على البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها؛ تم تطبيق استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم" كأداة مناسبة؛ لجمع البيانات اللازمة من أفراد العينة التي تحقق أهداف الدراسة الوصفية باعتبارها أنسبَ أدواتِ البحث العلمي؛ حيث أجاب المشاركون عن بنود الاستبانة من خلال اختيار أحد الخيارات المقترحة ضمن مقياس خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) أمام كل مفردة، ويضع المعلم علامة (√) في الخانة التي تطابق وجهة نظره، ويُمنح المعلمُ خمس درجات إذا اختار خيار "أوافق بشدة"، وأربع درجات إذا اختار خيار "أوافق"، وثلاث درجات إذا اختار خيار "محايد"، ودرجتيْن إذا اختار خيار "لا أوافق"، ودرجة واحدة إذا اختار خيار "لا أوافق بشدة"، وذلك لجميع المفردات؛ حيث تم تصميم الاستبانة بالاعتماد على عدة مقاييس سابقة تناولت المتطلبات المهنية والمعرفية عند استخدام الأنشطة الترويحية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وإدارة سلوكهم، إلى جانب الاستفادة من الدراسات السابقة، سواء العربية أو الأجنبية ذات الصلة بهذه المتطلبات.

وبناءً عليه، تمت صياغة (58) مفردة، وتم تقسيمها إلى محورين؛ المحور الأول: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، والمحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، وفيما يلي عرض تلك المحاور.

المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، وتشمل المفرداتُ أرقام (1–34) مفردة، ويضم "4" أبعاد فرعية:

- المتطلبات الشخصية: وتضمن "9" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (1–9)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البُعد في (9) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمَى لهذا المجال في (45) درجة.
- المتطلبات التكنولوجية: وتضمن "9" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (10–18)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البعد في (8) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمى لهذا المجال في (40) درجة.
- المتطلبات الإدارية: وتضمن "8" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (19–26)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البعد في (8) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمى لهذا المجال في (40) درجة.

- المتطلبات المهارية: وتضمن "8" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (27-34)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البعد في (8) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمى لهذا المجال في (40) درجة.

المحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، وتشمل المفردات أرقام (1-24) مفردة، ويضم "3" أبعاد فرعية:

- المتطلبات العلمية والبحثية: وتضمن "8" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (1-8)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البعد في (8) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمى لهذا المجال في (45) درجة.
- المتطلبات التدريبية: وتضمن "8" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (9-16)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البعد في (8) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمى لهذا المجال في (40) درجة.
- متطلبات التخطيط والتنفيذ: وتضمن "8" مفردات، وتشمل المفردات أرقام (17-24)، وتتمثل الدرجة الدنيا لهذا البعد في (8) درجات، بينما تتمثل الدرجة العظمى لهذا المجال في (40) درجة.

جدول (3) توزيع مفردات استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم في الصورة الأولية (بعد العرض على المحكّمين)

م		عدد المفردات	أرقام المفردات	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمى
المحور الأول من الاستبانة: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".	المتطلبات الشخصية	9	9-8-7-6-5-4-3-2-1	9	**45**
	المتطلبات التكنولوجية	9	18-17-16-15-14-13-12-11-10	9	**45**
	المتطلبات الإدارية	8	26-25-24-23-22-21-20-19	8	**40**
	المتطلبات المهارية	8	34-33-32-31-30-29-28-27	8	**40**
إجمالي المحور الأول		34		34	**170**
المحور الثاني من الاستبانة: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".	المتطلبات العلمية والبحثية	8	8-7-6-5-4-3-2-1	8	**40**
	المتطلبات التدريبية	8	16-15-14-13-12-11-10-9	8	**40**
	متطلبات التخطيط والتنفيذ	8	24-23-22-21-20-19-18-17	8	**40**
إجمالي المحور الثاني		24		24	**120**
إجمالي عدد مفردات الاستبانة ككل		**58**			

الخصائص السيكومترية لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال الخطوات التالية كما يلي:

أولًا: صدق أداة الدراسة

عرّف نوفل وأبو عواد (2010) الصدق بأنه: "يعدّ الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات، ويعني الصدقُ قدرةَ الأداةِ على قياس ما أُعِّدت لقياسه فعلًا" (ص. 269).

ولتقييم صدق أداة الدراسة، استخدمت الباحثة ثلاث طرق أساسية؛ لقياس صدق الأداة، وفيما يلي عرض للخطوات المتبعة:

1- الصدق الظاهري (face validity): عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وبلغ عددهم (9) محكمين، كما في ملحق البحث (٣)، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين أكثر من 80%، ولم تحذف أي فقرة، وإنما تمثلت اقتراحاتهم وآراؤهم في تعديل صياغة بعض الفقرات؛ حتى تكون أكثر ملاءمة، وأدق صياغة، لتصبح الاستبانة في الوضع النهائي من (58) فقرة ،كما في ملحق البحث (٤)، والتي وزعت على عينة الدراسة.

2- صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency): تم تقدير ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، كما يظهر في الجدول (4).

جدول (4)

معاملات الارتباط بين مفردات استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم والمفردات المنتمية لها ن = (40)

المحور الأول: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".										المحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".					
المتطلبات الشخصية		المتطلبات التكنولوجية		المتطلبات الإدارية		المتطلبات المهارية				المتطلبات العلمية والبحثية		المتطلبات التدريبية		متطلبات التخطيط والتنفيذ	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط			رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.597**	10	0.785**	19	0.638**	27	0.767**			1	0.830**	9	0.769**	17	0.417**
2	0.616**	11	0.693**	20	0.809**	28	0.852**			2	0.891**	10	0.794**	18	0.474**
3	0.670**	12	0.736**	21	0.785**	29	0.880**			3	0.872**	11	0.816**	19	0.389*
4	0.685**	13	0.742**	22	0.700**	30	0.825**			4	0.797**	12	0.797**	20	0.423**

المحور الأول: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".												المحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".					
المتطلبات الشخصية		المتطلبات التكنولوجية		المتطلبات الإدارية		المتطلبات المهارية						المتطلبات العلمية والبحثية		المتطلبات التدريبية		متطلبات التخطيط والتنفيذ	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط					رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
5	**0.740	14	**0.680	23	**0.777	31	**0.840					5	**0.628	13	**0.846	21	0.303
6	**0.757	15	**0.763	24	**0.725	32	**0.887					6	**0.771	14	**0.850	22	*0.319
7	**0.687	16	**0.740	25	**0.779	33	**0.726					7	**0.875	15	**0.823	23	**0.438
8	**0.779	17	**0.791	26	**0.751	34	**0.639					8	**0.725	16	**0.632	24	**0.503
9	**0.757	18	**0.638														

(**) دالة عند مستوى (**0.01**)

يشير الجدول (4) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وذلك في المحور الأول "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" من الاستبانة بما يدل على الاتساق الداخلي للمحور الأول للاستبانة، وأنه متماسك داخليًا بشكل دال إحصائيًا، وقد امتدت معاملات الارتباط لبُعد المتطلبات الشخصية ما بين (0,597**-0.779**)، بينما امتدت معاملات الارتباط لبعد المتطلبات التكنولوجية ما بين (0,638**-0,791**)، بينما امتدت معاملات الارتباط لبُعد المتطلبات الإدارية (0,638**-0,809**)، وأخيرًا، امتدت معاملات الارتباط لبُعد المتطلبات المهارية ما بين (0,639**-0,887**)، وأنه متماسك داخليًا بشكل دال إحصائيًا، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تُظهِر البياناتُ الواردة في الجدول أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ما عدا المفردة رقم (21) في بُعد متطلبات التخطيط والتنفيذ، وذلك في المحور الثاني "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" من الاستبانة بما يدل على عدم اتساقه مع باقي عبارات البعد؛ ما يستدعي حذفه، وقد امتدت معاملات الارتباط لبعد المتطلبات العلمية والبحثية ما بين (0,628**-0.891**)، بينما امتدت معاملات الارتباط لبُعد المتطلبات التدريبية ما بين (0,632**-0,850**)، بينما امتدت معاملات الارتباط لبعد مهارة التخطيط والتنفيذ ما بين (0,303-0,503**)، وأنه متماسك داخليًا بشكل دال إحصائيًا، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعي من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور بالاستبانة الذي تنتمي إليه، كما يظهر في الجدول (5).

جدول (5) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لكل محور والأبعاد الفرعية ضمنها في الاستبانة

المحور الأول: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".						المحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".				
	المتطلبات الشخصية	المتطلبات التكنولوجية	المتطلبات الإدارية	المتطلبات المهارية	الدرجة الكلية للمحور الأول		المتطلبات العلمية والبحثية	المتطلبات التدريبية	متطلبات التخطيط والتنفيذ	الدرجة الكلية للمحور الثاني
المتطلبات الشخصية	ـــــ	0.635**	0.524**	0.514**	0.815**	المتطلبات العلمية والبحثية	ـــ	0.865**	0.533**	0.931**
المتطلبات التكنولوجية		ـــ	0.719**	0.471**	0.890**	المتطلبات التدريبية		ـــ	0.603**	0.0945**
المتطلبات الإدارية			_	0.400*	0.803**	متطلبات التخطيط والتنفيذ			ـــ	0.762**
المتطلبات المهارية				ـــ	0.733**					
الدرجة الكلية للمحور الأول				ـــــــ	ـــــ	الدرجة الكلية				ـــــ

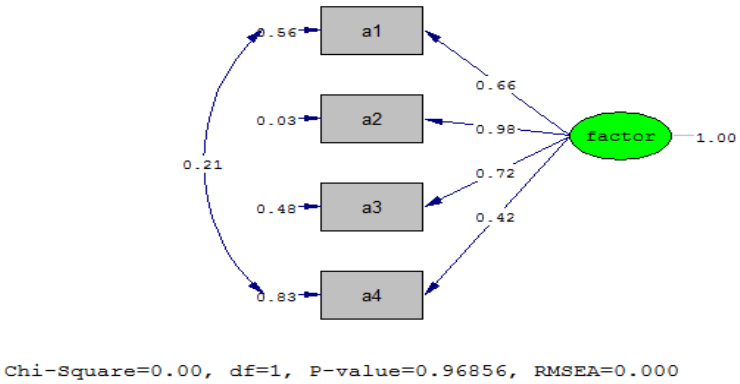
(**) دالة عند مستوى (**0.01**) (*) دالة عند مستوى (**0.05**)

يشير الجدول (5) إلى أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية (المتطلبات الشخصية، المتطلبات التكنولوجية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات المهارية)، والدرجة الكلية للمحور الأول "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" من الاستبانة التي تنتمي إليها؛ هذه الأبعادُ الفرعيةُ جاءت دالةً إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، ومستوى (0.05)؛ ما يدل على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد محور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ما بين (0,733 – 0,890)، بينما امتدت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية (المتطلبات العلمية والبحثية، المتطلبات التدريبية، متطلبات التخطيط والتنفيذ) لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في الدرجة الكلية ما بين (0.945-0.762).

(3) حساب صدق الاستبانة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis):

تم استخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل 8.8"(LISREL 8.8)؛ للتحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم"، وذلك من خلال تطبيق اختبار نموذج العامل الكامن العام، مع افتراض أن جميع العوامل المرصودة لكل محور من محاور الاستبانة تتجمع حول عامل كامن واحد.

أ- المحور الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية":



شكل (3) تشبّعات الأبعاد الفرعية للمحور الأول بالاستبانة في العامل الكامن الواحد

وقد حصل نموذج العامل الكامن الواحد للمحور الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا^2 (X^2) غير دالة إحصائيًّا؛ ما يشير إلى مطابقة النموذج الجيد للبيانات، وتُعبر (a1) عن المتطلبات الشخصية، و(a2) المتطلبات التكنولوجية، و(a3) عن المتطلبات الإدارية، و(a4) المتطلبات المهارية، كما أن قيم مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ ما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار، ويؤكد قبول هذا النموذج.

ويعرض الجدول (6) نتائج التحليل العاملي التوكيدي وتشبّعات الأبعاد بالعامل الكامن العام، وقيمة (ت)، والخطأ المعياري للجزء الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".

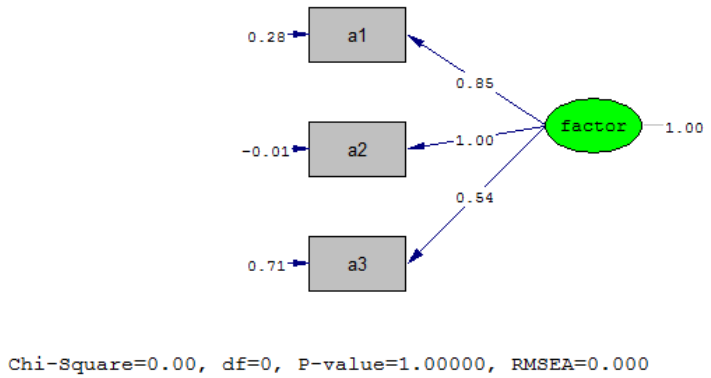
جدول (6) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمحور الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبّع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبّع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
المتطلبات المهنية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	المتطلبات الشخصية	0.663	0.153	4.334**
	المتطلبات التكنولوجية	0.985	0.144	6.841**
	المتطلبات الإدارية	0.718	0.152	4.733**
	المتطلبات المهارية	0.418	0.159	2.633**

(**) دال عند مستوى (0،01)

يشير الجدول (6) إلى أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظِي بقيم جيدةٍ لمؤشرات حُسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشعبات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ ما يدل على صدق جميع أبعاد المحور الأول المشاهدة من الاستبانة "**المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية**". وبِناءً على ذلك، يتضح أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدّمت دليلًا قويًّا على صدق البناء التحتي للمحور الأول من الاستبانة، وأن مستوى "**المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية**" عبارة عن عامل عامٍّ واحد كامن تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة لها: (المتطلبات الشخصية – المتطلبات التكنولوجية – المتطلبات الإدارية – المتطلبات المهارية)،كما أظهرت النتائج أن جميع مؤشرات حسن المطابقة جاءت ضمن المدى المثالي لكل مؤشر؛ ما يدل على مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.

ب– المحور الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية":



شكل (4) تشعّبات الأبعاد الفرعية للمحور الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

وقد حصل نموذج العامل الكامن الواحد للمحور الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا^2 (X^2) غير دالة إحصائيًّا، ما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبّر (a1) عن المتطلبات العلمية والبحثية، و(a2) عن المتطلبات التدريبية، و(a3) عن متطلبات التخطيط والتنفيذ، كما أن قيم مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ ما يشير إلى مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار، ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (7) التالي نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمحور الثاني من استبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، وتشعبات الأبعاد بالعامل الكامن العام، وقيمة (ت)، والخطأ المعياري.

جدول (7) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمحور الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبّع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	المتطلبات العلمية والبحثية	0.848	0.144	5.887**
	المتطلبات التدريبية	1.00	0.137	7.331**
	متطلبات التخطيط والتنفيذ	0.537	0.154	3.486**

(**) دال عند مستوى (0،01)

يظهِر الجدول (7) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظِي بقيم جيدةٍ لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثلاثة (التشعبات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ ما يدل على صدق جميع أبعاد الاستبانة الثلاثة المشاهدة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".

ومن خلال ما سبق، أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى إلى دلالة قوية تؤكد صدق البناء التحتي لمستوى انعكاس عبارة عن عامل عامٍّ واحد كامن تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة لها (المتطلبات العلمية والبحثية – المتطلبات التدريبية – متطلبات التخطيط والتنفيذ).

ثانيًا: حساب ثبات الاستبانة

"يتصف الاختبار الجيد بالثبات، والاختبار الثابت هو الاختبارُ الذي يعطي نتائج متقاربة، أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة" (عبيدات وآخرون، 2015، ص 159). وفي هذه الدراسة الحالية، تم حسابُ الثباتِ باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لقياس الاتساق الداخلي لكل بُعد على حِدة، وللاستبانة ككل، من خلال فحص مدى ارتباط فقرات البُعد بعضها ببعض. والتجزئة النصفية (Split-Half Reliability) باستخدام معادلة جتمان (Guttman Split-Half)؛ لقياس ثبات نصفَي الاستبانة، خصوصًا عند وجود فروق في التباين بين النصفيْن.

ويوضح الجدول التالي تطبيق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات كل بُعد فرعي على حِدة، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة.

جدول (8) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم ن = (40)

المحور الأول: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".												المحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".					
المتطلبات الشخصية		المتطلبات التكنولوجية		المتطلبات الإدارية		المتطلبات المهارية		المتطلبات العلمية والبحثية		المتطلبات التدريبية		متطلبات التخطيط والتنفيذ	
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ
1	0.860	**10**	0.868	**19**	0.887	**27**	0.913	**1**	0.905	**9**	0.905	**17**	0.934
2	0.858	**11**	0.877	**20**	0.852	**28**	0.905	**2**	0.899	**10**	0.903	**18**	0.915
3	0.853	**12**	0.873	**21**	0.856	**29**	0.902	**3**	0.901	**11**	0.900	**19**	0.928
4	0.857	**13**	0.872	**22**	0.866	**30**	0.908	**4**	0.910	**12**	0.902	**20**	0.923
5	0.847	**14**	0.878	**23**	0.857	**31**	0.906	**5**	0.923	**13**	0.898	**22**	0.916
6	0.845	**15**	0.871	**24**	0.863	**32**	0.901	**6**	0.911	**14**	0.896	**23**	0.929
7	0.852	**16**	0.873	**25**	0.856	**33**	0.916	**7**	0.902	**15**	0.899	**24**	0.933
8	0.841	**17**	0.868	**26**	0.862	**34**	0.927	**8**	0.915	**16**	0.918		
9	0.844	**18**	0.889										
ثبات ألفا للبُعد	0.865		0.887		0.878		0.920		0.919		0.914		0.935

يشير الجدول (8) إلى أنّ معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد في كل محور من الاستبانة على حِدة أنه في حالة حذف درجة كل مفردة أقلّ مِن أو يساوي معامل ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة: **ففي الجزء الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"** كانت جميع المفردات ثابتة، ما عدا المفردة رقم (18) في البُعد الثاني (المتطلبات التكنولوجية)، والمفردة رقم (19) في البعد الثالث (المتطلبات الإدارية)، والمفردة رقم (34) في البُعد الرابع (المتطلبات المهارية). ونظرًا لأن هذه المفردة تخفّض من معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة؛ كان من الضروري استبعادها، **وقد بلغ الثبات الكلي للمحور الأول** من الاستبانة **"المتطلبات المهنية للمعلمين اللازمة عند استخدام الأنشطة الترويحية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" (0.945)**.

وأن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد في كل محور من الاستبانة على حِدة أنه في حالة حذف درجة كل مفردة أقل مِن أو يساوي معامل ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة: **ففي الجزء الثاني من الاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"** كانت جميع المفردات ثابتة، ما عدا المفردتيْن رقمًا (5، 16) في الأبعاد الفرعية التالية على التوالي (المتطلبات البحثية والعلمية، المتطلبات التدريبية، متطلبات التخطيط والتنفيذ)؛ حيث إن تدخّل هذه المفردات يؤدي إلى خفضِ معامل الثباتِ الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ما يستدعي حذفهما، **وقد بلغ الثبات الكلي للمحور الثاني** من الاستبانة **"المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" (0.960)**.

- الثبات الكلي لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم.

تمّ حسابُ ثباتِ الأبعاد الفرعية (المتطلبات الشخصية، المتطلبات التكنولوجية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات المهارية، المتطلبات العلمية والبحثية، المتطلبات التدريبية، ومتطلبات التخطيط والتنفيذ)، والثباتِ الكليِّ للمحورِ الأول "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، والمحورِ الثاني "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم" للمفردات التي تم اعتمادها من خلال:

- حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ".
- حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "جتمان"، وتم اعتماد الطريقة الثانية؛ بسبب عدم تساوي التباين بين نصفَي الاختبار لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم

	استبانة المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية لجتمان
المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	المتطلبات الشخصية	0.865	0.835
	المتطلبات التكنولوجية	0.889	0.862
	المتطلبات الإدارية	0.878	0.887
	المتطلبات المهارية	0.927	0.845
الثبات الكلي للمحور الأول		0.945	0.825
المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	المتطلبات العلمية والبحثية	0.923	0.808
	المتطلبات التدريبية	0.918	0.916
	متطلبات التخطيط والتنفيذ	0.935	0.897
الثبات الكلي للمحور الثاني		0.961	0.858

يشير الجدول (9) إلى أنّ معاملاتِ الثباتِ للأبعاد الفرعية (المتطلبات الشخصية، المتطلبات التكنولوجية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات المهارية، المتطلبات العلمية والبحثية، المتطلبات التدريبية، متطلبات التخطيط والتنفيذ) لاستبانةِ "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقةِ القصيم والثبات الكلي لهم مرتفعةٌ بالطريقتيْن؛ ما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية بالمحوريْن في الاستبانة.

وبناءً على ما سبق، تم التحقّقُ من صدقِ وثباتِ استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقةِ القصيم، والاتساق الداخلي لها، وصلاحيتها؛ لقياس ذلك بجزأيه، حيث تتكوّن الاستبانة في صورتها النهائية من (52) مفردة، موزّعة على جزأين: "الجزء الأول": **المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛** (31) فقرة من أصل (34) فقرة، "الجزء الثاني": **المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛** (21) مفردة من أصل (24)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) توزيع مفردات "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في منطقة القصيم في الصورة النهائية

م		عدد المفردات	أرقام المفردات	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمى
المحور الأول من الاستبانة: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".	المتطلبات الشخصية	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9	9	**45**
	المتطلبات التكنولوجية	8	10-11-12-13-14-15-16-17	8	**40**
	المتطلبات الإدارية	7	20-21-22-23-24-25-26	7	**35**
	المتطلبات المهارية	7	27-28-29-30-31-32-33	7	**35**
إجمالي المحور الأول		31		31	**155**
المحور الثاني من الاستبانة: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".	المتطلبات العلمية والبحثية	7	1-2-3-4-6-7-8	7	**35**
	المتطلبات التدريبية	7	9-10-11-12-13-14-15	7	**35**
	متطلبات التخطيط والتنفيذ	7	17-18-19-20-22-23-24	7	**35**
إجمالي المحور الثاني		**21**		**21**	**105**

خامسًا: خطوات الدراسة

- تم إعداد الإطار النظري للدراسة وصياغتُه بشكل شامل، إلى جانب استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تم تحديد المتطلبات المهنية والمعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية اللازمة عند استخدام الأنشطة الترويحية بالاعتماد بشكل خاص على ما ورد في الدراسات السابقة خاصة.
- تم عرض مجموعة المتطلبات المهنية والمعرفية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على المحكّمين والخبراء المتخصصين في قسم التربية الخاصة؛ للحصول على تقييمهم وملاحظاتهم.
- تم إعداد نسخة أوّلية من الاستبانة تتكون من (58) فقرة، وتم تطبيقها على عينة تقنين عددها (40) من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس، والمعاهد، ومدارس الدمج التابعة لمنطقة القصيم، مع مراعاة اختلاف سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والجنس؛ حيث استخدمت درجات هذه

العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، وتقنينها.

- بعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة، واتساقها الداخلي؛ تم تطبيقُها على عينة نهائية تكوّنت من (228) من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس، والمعاهد، ومدارس الدمج التابعة لمنطقة القصيم، واستخدمت درجات العينة؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- تمت عملية تفريغ بيانات درجات المعلمين الناتجة عن تطبيق أداة الدراسة، وتصحيحها؛ لضمان دقة المعلومات.
- تم التحقق من اعتدالية جميع الأبعاد الفرعية لاستبانة المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم بمحوريها، إضافة إلى الدرجة الكلية لكل محور من محاورها؛ وذلك لتحديد نوع الأساليب الإحصائية (بارامترية، أو اللابارامترية) باستخدام اختبار (كولموجروف- سمير نوف Kolmogorov-Smirnove test)؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- التعرف على مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمحوريها، والأبعاد الفرعية بها.
- التعرف على مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمحوريها، والأبعاد الفرعية بها.
- التعرف على أثر متغير (عدد سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، الجنس) على المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- التعرف على أثر متغير (عدد سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، الجنس) على المتطلبات المعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة على البيانات؛ لمعالجتها، واستخراج النتائج، وتفسيرها.
- عرض مجموعة من التوصيات واقتراحات للبحوث المستقبلية.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدَمة

تمت الاستعانة بهذه الدراسة على عدد من الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات الدراسة عن طريق المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة؛ حيث تم إدخال البيانات من خلال استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For The Social Sciences)، أو اختصارًا (SPSS)؛ لتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتم الاعتمادُ على مجموعةٍ من الأساليب الإحصائية التي شملت ما يلي:

أولًا: للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة المستخدَمة في الدراسة الحالية تم استخدام

1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة،

وأبعادها الفرعية.

2- التحليل العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis*؛ للتحقق من الصدق.

3- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha* والتجزئة النصفية لجتمان في التأكد من ثبات درجات الاستبانة، وأبعادها الفرعية.

ثانيًا: للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام

- المتوسطات *Mean*، والانحرافات المعيارية *Std. Deviation*، والمتوسط الوزني، والتكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك للكشف عن مستوى المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم وذلك لمحوريها في الاستبانة.
- اختبار "مان- ويتني"؛ للمقارنة بين رتب درجات مجموعتين مستقلتين: (المعلمين – المعلمات) في استبانة المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم.
- اختبار "كروسكال والس" (Kruskal – Wallis Test)؛ للمقارنة بين رتب درجات متوسطات المجموعات المستقلة، وذلك للكشف عن الفروق في المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم في (الدرجة العلمية – عدد سنوات الخبرة).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أوّلا: اختبار اعتدالية التوزيع

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

رابعًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

خامسًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل عرضت الباحثةُ النتائجَ التي توصلت إليها الدراسة، وفقًا لأسئلتها؛ حيث تتضمن نتائج أسئلة الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها الباحثة لمعالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أولًا: اختبار اعتدالية التوزيع

يشير مصطلح اختبارات الاعتدالية Normality Tests إلى أنها "تلك الاختبارات التي تستخدَم لتشخيص ما إذا كانت البيانات اعتدالية أم لا؟ أي: تقيس درجة ابتعاد البيانات موضع الاختبار عن التوزيع الاعتدالي النظري" (حسن، 2016، ص. 242)، وقد تم التحقق من اعتدالية التوزيع لنتائج العينة النهائية قبل التحقق من اختبار أسئلة الدراسة. ولمعرفة نوع الإحصاء الأنسب (بارا متري/ لا بارا متري)، تم استخدامُ اختبارِ كولموجروف- سمير نوف Kolmogorov-Smirnove test، أحدِ الاختبارات الإحصائية اللابارامترية التي تُستخدَم؛ للكشف عن مدى اعتدالية التوزيع للمتغيرات، كما يظهر في جدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات العينة الأساسية في استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ن= (228)

محاور وأبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (Z) لاختبار كولموجروف- سميرنوف	الدلالة
المتطلبات الشخصية	**41.9737**	3.3105	2.964	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
المتطلبات التكنولوجية	34.8421	4.325	1.918	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
المتطلبات الإدارية	32.1754	3.0896	3.30	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
المتطلبات المهارية	32.1009	3.03045	3.668	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
الدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة: "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".	141.092	11.1183	1.707	0.006 دالة عند مستوى (0.01)

محاور وأبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (Z) لاختبار كولموجروف– سميرنوف	الدلالة
المتطلبات العلمية والبحثية	29.3860	4.2426	2.198	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
المتطلبات التدريبية	29.8377	3.947	2.574	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
متطلبات التخطيط والتنفيذ	31.6447	3.2012	2.147	0.00 دالة عند مستوى (0.01)
الدرجة الكلية للمحور الثاني: "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية".	90.868	9.9788	1.553	0.016 دالة عند مستوى (0.05)

من خلال الجدول (11) يتبين أن معظمَ الأبعادِ الفرعيةِ ومحوري الاستبانة **لا تتبع درجاتها التوزيع الطبيعي؛** حيث سَجَّلت معظمُ الأبعادِ الفرعية للمحور الأول والمحور الثاني لاستبانة "**المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية**" مستوياتِ دلالةٍ أقلَّ من (**0.05**)؛ ما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي، الأمر الذي يتطلب استخدام الأساليب اللابارمترية في اختبار أسئلة البحث **(Non-parametric tests)**، مثل: **اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test)**، واختبار مان ويتني (Man Wittny).

نتائج الدراسة:

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ينص السؤال الأول على: "ما مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟".

ومن أجل الإجابة عن السؤال الأول، حُدِّدت درجة المحك (القطع) في المحور الأول "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" من محوري استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم"، ثم تم تحليل البيانات، من خلال احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة بشكل مستقل، يلي ذلك حساب المتوسطات الحسابية للفقرات، ثم استخراج الأوزان النسبية بقِسمة متوسطِ كل عبارةٍ على الدرجة العظمى لها؛ لتحديد مستواها بِناء على تلك القيم، وقد تم تحديد معيار الحكم (درجة القطع) لقيم المتوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية:

القيمة العليا للاستجابة (5) – القيمة الدنيا للاستجابة (1)

عدد المستويات (5)

جدول (12) درجة القطع على محور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ن = 228

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من 1 – أقل من 1,8	لا أوافق بشدة	منخفض جدًّا
من 1,8 – أقل من 2.6	لا أوافق	منخفض
من 2,6 – أقل من 3.4	محايد	متوسط
من 3,4 – أقل من 4.2	أوافق	مرتفع
من 4.2 أقل من 5	أوافق بشدة	مرتفع جدًّا

تم حساب المتوسطات الحسابية، والمستوى، والترتيب للأبعاد الفرعية (المتطلبات الشخصية، المتطلبات التكنولوجية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات المهارية) لمستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت النتائج ذلك في الجدول أدناه.

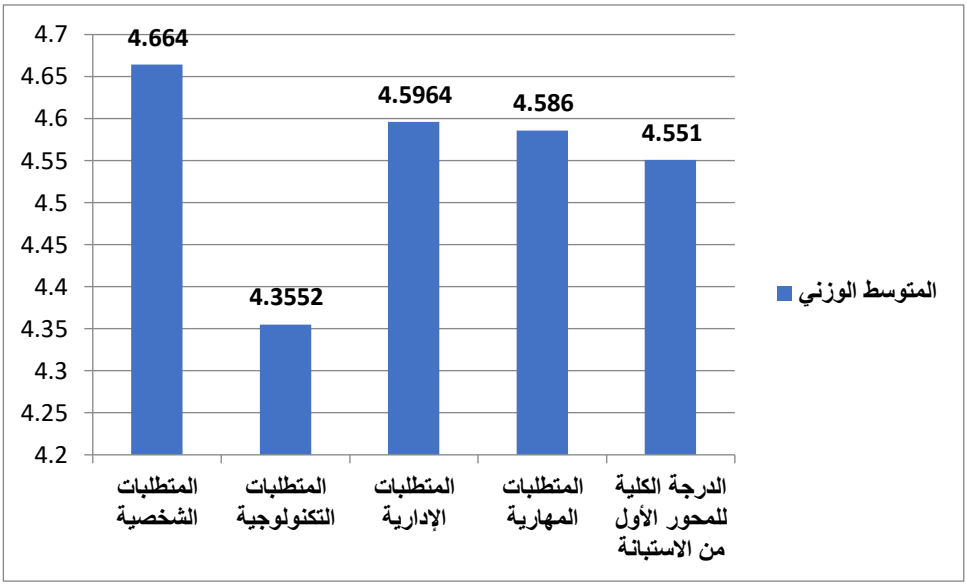
جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" (ن=228)

م	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى
	المتطلبات الشخصية	41.9737	3.31054	4.664	مرتفع جدًّا جدًّا
	المتطلبات التكنولوجية	34.8421	4.32507	4.3552	مرتفع جدًّا
	المتطلبات الإدارية	32.1754	3.08969	4.5964	مرتفع جدًّا
	المتطلبات المهارية	32.1009	3.03045	4.586	مرتفع جدًّا
	الدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة	141,092	11.11832	4.551	مرتفع جدًّا

تشير النتائج في الجدول (13) إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بلغ (141.092)، بمتوسط وزني (4.551) من أصل (5.00)، وانحراف معياري قدره (11.11)، ويمثل مستوًى مرتفعًا جدًّا وفق الاستبانة التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة (إعداد الباحثة).

ولقد جاء البُعد الأول (المتطلبات الشخصية) في الترتيب الأول من حيث المتوسط الوزني (**4.664**)، وانحراف معياري قدره (3.31)، وبمستوًى مرتفع جدًّا، بينما جاء البعد الثالث (المتطلبات الإدارية) في الترتيب الثاني من حيث المتوسط الوزني الذي قدره (4.5964)، وانحراف معياري قيمته (3.0896)، وبمستوًى مرتفع جدًّا، وجاء البعد الرابع (المتطلبات المهارية) في الترتيب الثالث من حيث المتوسط الوزني الذي قدْرُه (4.58)، وبمستوًى مرتفع جدًّا، وانحراف معياري قيمته (3.0304)، وأخيرًا، جاء البُعد الثاني (المتطلبات التكنولوجية) في الترتيب الرابع من حيث المتوسط الوزني الذي قدره (**4.3552**)، وبمستوًى مرتفع جدًّا، وانحراف معياري قيمته (4.32).

ويمكن تمثيلُ الرسمِ البياني لأبعاد المحور الأول كما يلي:



شكل (5) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

ولتقديم إجابةٍ وافية ومتكاملةٍ على هذا السؤال، تم تحليلُ إجابات عينة الدراسة بدقة؛ حيث تم حساب تكرارات إجابات أفراد عينة الدراسة، إلى جانب حساب النسب المئوية، إضافة إلى ذلك، تم حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات استبانة الدراسة على حِدة.

جدول (14) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب والمستوى) لفقرات محور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
المتطلبات الشخصية											
1	يتطلب من المعلم أن يمتلك روح التعاون والعمل ضمن سياق الفريق الواحد عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	1 (%.0.4)	51 (%22.4)	175 (%76.8)	4.7544	0,47047	2	مرتفع جدًّا
2	يتطلب من المعلم أن يتحلّى بالصبر، والهدوء، والثبات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	35 (%15.4)	192 (%84.2)	4.8377	0,38125	1	مرتفع جدًّا
3	يحتاج المعلم أن يتميّز بالمرونة والقدرة على إدارة الضغوطات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	3 (%.1.3)	51 (%22.4)	173 (%75.9)	4.7368	0,49762	4	مرتفع جدًّا
4	يتطلب من المعلم أن يمتلك الرغبة في القراءة والتعلم، والاطّلاع على الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	2 (%.0.9)	15 (%.6.6)	70 (%30.7)	141 (%61.8)	4.5351	0,65946	23	مرتفع جدًّا

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
5	يحتاج المعلم أن تكون لديه الثقة بقدرات وإمكانيات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	8 (%.3.5)	80 (%35.1)	140 (%61.4)	4.5789	0,56154	**15**	**مرتفع جدًّا**
6	يحتاج المعلم أن تكون لديه القدرة على التواصل، وتقديم التوجيه والإرشاد لأُسر الطلبة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	4 (%.1.8)	13 (%.5.7)	74 (%32.5)	137 (%60.1)	4.5088	0,68650	**24**	**مرتفع جدًّا**
7	يحتاج معلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أن يكون لديه الحماس والدافعية للعمل في مهنة التدريس.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	3 (%.1.3)	50 (%21.9)	174 (%76.3)	4.7412	0,49550	**3**	**مرتفع جدًّا**
8	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تطوير وتعزيز العلاقة بينه وبين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	68 (%29.8)	159 (%69.7)	4.6930	0,47170	**6**	**مرتفع جدًّا**
9	يتطلب من المعلم أن يكون قادرًا على التكيّف مع جميع الظروف المختلفة التي تواجهه عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	9 (%.3.9)	73 (%32.0)	145 (%63.6)	4.5877	0,59085	**13**	**مرتفع جدًّا**
	إجمالي البعد الأول (المتطلبات الشخصية)		**المتوسط الحسابي (41,9737)** **المتوسط الوزني (4,464)**								**مرتفع جدًّا**

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
المتطلبات التكنولوجية											
10	يتطلب من المعلم أن تكون لديه معرفة بالوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	4 (%1.8)	19 (%8.3)	89 (%39.0)	116 (%50.9)	4.3904	0,71565	**27**	**مرتفع جدًّا**
11	يتطلب من المعلم القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية في البيئة المدرسية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	3 (%1.3)	17 (%7.5)	97 (%42.5)	111 (%48.7)	4.3860	.0,68346	**28**	**مرتفع جدًّا**
12	يحتاج المعلم إلى تهيئة الفصول بما يتناسب مع استخدام الوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	5 (%2.2)	19 (%8.3)	77 (%33.8)	127 (%55.7)	4.4298	0,73872	**25**	**مرتفع جدًّا**
13	يحتاج المعلم إلى وجود دعم فني؛ لتشغيل الأجهزة والوسائل عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	9 (%3.9)	19 (%8.3)	71 (%31.1)	129 (%56.6)	4.4035	0,80439	**26**	**مرتفع جدًّا**

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
14	يحتاج المعلم إلى توفّر شبكة إنترنت داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	14 (%.6.1)	64 (%28.1)	150 (%65.8)	4.5965	0,60423	10	مرتفع جدًّا
15	يحتاج المعلم أن يكون لديه طلبة لديهم استعداد للتعامل مع الأجهزة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	12 (%.5.3)	41 (%.18.0)	79 (%34.6)	96 (%42.1)	4.1360	0,89242	31	مرتفع
16	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تنظيم محتوًى عن طريق المنصات التعليمية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	9 (%.3.9)	33 (%.14.5)	95 (%41.7)	91 (%39.9)	4.1754	0,82093	30	مرتفع
17	يتطلب من المعلم امتلاك مهارة التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	7 (%.3.1)	17 (%.7.5)	99 (%43.4)	105 (%46.1)	4.3246	0,74498	29	مرتفع جدًّا
	إجمالي البُعد الثاني (المتطلبات التكنولوجية)		المتوسط الحسابي (34,842) المتوسط الوزني (4,355)								مرتفع جدًّا

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
المتطلبات الإدارية											
20	يحتاج المعلم أماكن مخصصة داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	5 (%.2.2)	11 (%.4.8)	60 (%26.3)	152 (%66.7)	4.5746	0,68891	**16**	**مرتفع جدًّا**
21	يحتاج المعلم من إدارة المدرسة توفير الوسائل التكنولوجية المناسبة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	1 (%.0.4)	7 (%.3.1)	65 (%28.5)	155 (%68.0)	4.6404	0,56517	**8**	**مرتفع جدًّا**
22	يحتاج المعلم إلى الدعم المادي من إدارة المدرسة؛ لتوفير المعززات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	4 (%.1.8)	10 (%.4.4)	68 (%29.8)	146 (%64.0)	4.5614	0,66419	**19**	**مرتفع جدًّا**
23	يحتاج المعلم إلى الدعم المعنوي من إدارة المدرسة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	2 (%.0.9)	9 (%.3.9)	75 (%32.9)	142 (%62.3)	4.5658	0,61556	**17**	**مرتفع جدًّا**
24	يحتاج المعلم أن يمتلك إدارة مدرسية لديها اتجاهات إيجابية تجاه استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%.0.0)	4 (%.1.8)	6 (%.2.6)	68 (%29.8)	150 (%65.8)	4.5965	0,63272	**11**	**مرتفع جدًّا**

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
25	يحتاج المعلم إلى تعاون إدارة المدرسة معه في حل المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	4 (%1.8)	7 (%3.1)	68 (%29.8)	149 (%65.4)	4.5877	0,64092	**14**	**مرتفع جدًّا**
26	يحتاج المعلم إلى مرونة الإدارة المدرسية في إجراء التعديلات داخل الفصل الدراسي لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	1 (%0.4)	5 (%2.2)	67 (%29.4)	155 (%68.0)	4.6491	0,54704	**7**	**مرتفع جدًّا**
	إجمالي البعد الثالث (المتطلبات الإدارية)	المتوسط الحسابي (32,1754) المتوسط الوزني (4,586)									**مرتفع جدًّا**
المتطلبات المهارية											
27	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	0 (%0.0)	1 (%0.4)	65 (%28.5)	162 (%71.1)	4.7061	0,46608	**5**	**مرتفع جدًّا**
28	يتطلب من المعلم أن تكون لديه قدرة عالية على الانتباه والملاحظة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	2 (%0.9)	4 (%1.8)	79 (%34.6)	143 (%62.7)	4.5921	0,57505	**12**	**مرتفع جدًّا**
29	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على بناء وتنفيذ الخطط لإدارة وضبط سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0.0)	0 (%0.0)	6 (%2.6)	93 (%40.8)	129 (%56.6)	4.5395	0,54991	**21**	**مرتفع جدًّا**

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
30	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	8 (%.3.5)	90 (%39.5)	130 (%57.0)	4.5351	0,56599	22	مرتفع جدًّا
31	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على جذب الانتباه والتشويق عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	3 (%.1.3)	79 (%34.6)	146 (%64.0)	4.6272	0,51116	9	مرتفع جدًّا
32	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على اختيار الأنشطة الترويحية الأكثر فعالية لإدارة وضبط المشكلات السلوكية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	8 (%.3.5)	84 (%36.8)	136 (%59.6)	4.5614	0,56374	18	مرتفع جدًّا
33	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تكييف الأنشطة الترويحية؛ لتتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%.0.0)	0 (%.0.0)	3 (%.1.3)	99 (%43.4)	126 (%55.3)	4.5395	0,52533	20	مرتفع جدًّا
	إجمالي البُعد الرابع (المتطلبات المهارية)	المتوسط الحسابي (32,100) المتوسط الوزني (4,586)									مرتفع جدًّا
	إجمالي المحور الأول (المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية).	**المتوسط الحسابي (141,092)** **المتوسط الوزني (4,551)**									مرتفع جدًّا

يُظهر الجدول (14):

أن مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاء بمستوًى مرتفع جدًّا، وبمتوسط حسابي (141.092)، ومتوسط وزني (4.551)، كما أن جميع عبارات محور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" امتدت ما بين المستوى المرتفع (4.1360)، والمرتفع جدًّا (ا4.8377)، وفيما يلي وصف العبارات بالتفصيل:

1. أن المفردة رقم (2) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يتحلّى بالصبر، والهدوء، والثبات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الأول من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,8377)، وانحراف معياري قدره (0,38125).
2. أن المفردة رقم (1) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يمتلك روح التعاون والعمل ضمن سياق الفريق الواحد عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثاني من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,7544)، وانحراف معياري قدره (0,47047).
3. أن المفردة رقم (7) التي نصها "**يحتاج معلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أن يكون لديه الحماس والدافعية للعمل في مهنة التدريس**" جاءت في الترتيب في المستوى الثالث من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,7412)، وانحراف معياري قدره (0,49550).
4. أن المفردة رقم (3) التي نصها "**يحتاج المعلم أن يتميّز بالمرونة والقدرة على إدارة الضغوطات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الرابع من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,7368)، وانحراف معياري قدره (0,49762).
5. أن المفردة رقم (27) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم**" جاءت في الترتيب في المستوى الخامس من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,7061)، وانحراف معياري قدره (0,46608).
6. أن المفردة رقم (8) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تطوير وتعزيز العلاقة بينه وبين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم**" جاءت في الترتيب في المستوى السادس من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,6930)، وانحراف معياري قدره (0,47170).

7. أن المفردة رقم (26) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى مرونة الإدارة المدرسية في إجراء التعديلات داخل الفصل الدراسي لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السابع من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,6491)، وانحراف معياري قدره (0,54704).
8. أن المفردة رقم (21) التي نصها "**يحتاج المعلم من إدارة المدرسة توفير الوسائل التكنولوجية المناسبة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثامن من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,6404)، وانحراف معياري قدره (0,56517).
9. أن المفردة رقم (31) التي نصها "**يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على جذب الانتباه والتشويق عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى التاسع من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,6272)، وانحراف معياري قدره (0,51116).
10. أن المفردة رقم (14) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى توفّر شبكة إنترنت داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى العاشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5965)، وانحراف معياري قدره (0,60423).
11. أن المفردة رقم (24) التي نصها "**يحتاج المعلم أن يمتلك إدارة مدرسية لديها اتجاهات إيجابية تجاه استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الحادي عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5965)، وانحراف معياري قدره (0,63272).
12. أن المفردة رقم (28) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن تكون لديه قدرة عالية على الانتباه والملاحظة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثاني عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5921)، وانحراف معياري قدره (0,57505).
13. أن المفردة رقم (9) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يكون قادرًا على التكيّف مع جميع الظروف المختلفة التي تواجهه عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثالث عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5877)، وانحراف معياري قدره (0,59085).
14. أن المفردة رقم (25) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى تعاون إدارة المدرسة معه في حل المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الرابع عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5877)، وانحراف معياري قدره (0,64092).

15. أن المفردة رقم (5) التي نصها "**يحتاج المعلم أن تكون لديه الثقة بقدرات وإمكانيات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم**" جاءت في الترتيب في المستوى الخامس عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5789)، وانحراف معياري قدره (0,56154).
16. أن المفردة رقم (20) التي نصها "**يحتاج المعلم أماكن مخصصة داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السادس عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5746)، وانحراف معياري قدره (0,68891).
17. أن المفردة رقم (23) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى الدعم المعنوي من إدارة المدرسة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السابع عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5658)، وانحراف معياري قدره (0,61556).
18. أن المفردة رقم (32) التي نصها "**يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على اختيار الأنشطة الترويحية الأكثر فعالية؛ لإدارة وضبط المشكلات السلوكية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثامن عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5614)، وانحراف معياري قدره (0,56374).
19. أن المفردة رقم (22) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى الدعم المادي من إدارة المدرسة؛ لتوفير المعززات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى التاسع عشر من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5614)، وانحراف معياري قدره (0,66419).
20. أن المفردة رقم (33) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تكييف الأنشطة الترويحية؛ لتتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى العشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5395)، وانحراف معياري قدره (0,52533).
21. أن المفردة رقم (29) التي نصها "**يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على بناء وتنفيذ الخطط لإدارة وضبط سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الحادي والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5395)، وانحراف معياري قدره (0,54991).
22. أن المفردة رقم (30) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثاني والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5351)، وانحراف معياري قدره (0,56599).

23. أن المفردة رقم (4) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن يمتلك الرغبة في القراءة والتعلم، والاطّلاع على الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثالث والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5351)، وانحراف معياري قدره (0,65946).
24. أن المفردة رقم (6) التي نصها "**يحتاج المعلم أن تكون لديه القدرة على التواصل، وتقديم التوجيه والإرشاد لأسر الطلبة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الرابع والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,5088)، وانحراف معياري قدره (0,68650).
25. أن المفردة رقم (12) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى تهيئة الفصول بما يتناسب مع استخدام الوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الخامس والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,4298)، وانحراف معياري قدره (0,73872).
26. أن المفردة رقم (13) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى وجود دعم فني؛ لتشغيل الأجهزة والوسائل عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السادس والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,4035)، وانحراف معياري قدره (0,80439).
27. أن المفردة رقم (10) التي نصها "**يتطلب من المعلم أن تكون لديه معرفة بالوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السابع والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,3904)، وانحراف معياري قدره (0,71565).
28. أن المفردة رقم (11) التي نصها "**يتطلب من المعلم القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية في البيئة المدرسية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثامن والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,3860)، وانحراف معياري قدره (0,68346).
29. أن المفردة رقم (17) التي نصها "**يتطلب من المعلم امتلاك مهارة التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى التاسع والعشرين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,3246)، وانحراف معياري قدره (0,74498).

30. أن المفردة رقم (16) التي نصها **"يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تنظيم محتوًى عن طريق المنصات التعليمية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية"** جاءت في الترتيب في المستوى الثلاثين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,1754)، وانحراف معياري قدره (0,82093).
31. أن المفردة رقم (15) التي نصها **"يحتاج المعلم أن يكون لديه طلبة لديهم استعداد للتعامل مع الأجهزة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية"** جاءت في الترتيب في المستوى الحادي والثلاثين من بين المتطلبات المهنية، بمتوسط وزني قدره (4,1360)، وانحراف معياري قدره (0,89242).

ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟".

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، حُدِّدت درجة المحك (القطع) في المحور الثاني "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" من محوري استبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم"، ثم تم تحليل البيانات من خلال احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة بشكل مستقل، يلي ذلك حساب المتوسطات الحسابية للفقرات، ثم استخراج الأوزان النسبية، من خلال قسمة متوسط كل عبارة على الدرجة العظمَى لها؛ لتحديد مستواها، بِناءً على تلك القيم.

وقد تم تحديد معيار الحكم (درجة القطع) لقيم المتوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للاستجابة (5) – القيمة الدنيا للاستجابة (1)}}{\text{عدد المستويات (5)}}$$

ويبين الجدول الآتي ذلك:

جدول (15) درجة القطع على محور "مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" ن = (228)

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من 1 – أقل من 1,8	لا أوافق بشدة	منخفض جدًّا
من 1,8 – أقل من 2.6	لا أوافق	منخفض
من 2,6 – أقل من 3.4	محايد	متوسط
من 3,4 – أقل من 4.2	أوافق	مرتفع
من 4.2 أقل من 5	أوافق بشدة	مرتفع جدًّا

تم حساب المتوسطات الحسابية، والمستوى، والترتيب للأبعاد الفرعية (المتطلبات العلمية والبحثية، المتطلبات التدريبية، متطلبات التخطيط والتنفيذ) لمستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت النتائج ذلك في الجدول أدناه:

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" (ن=228)

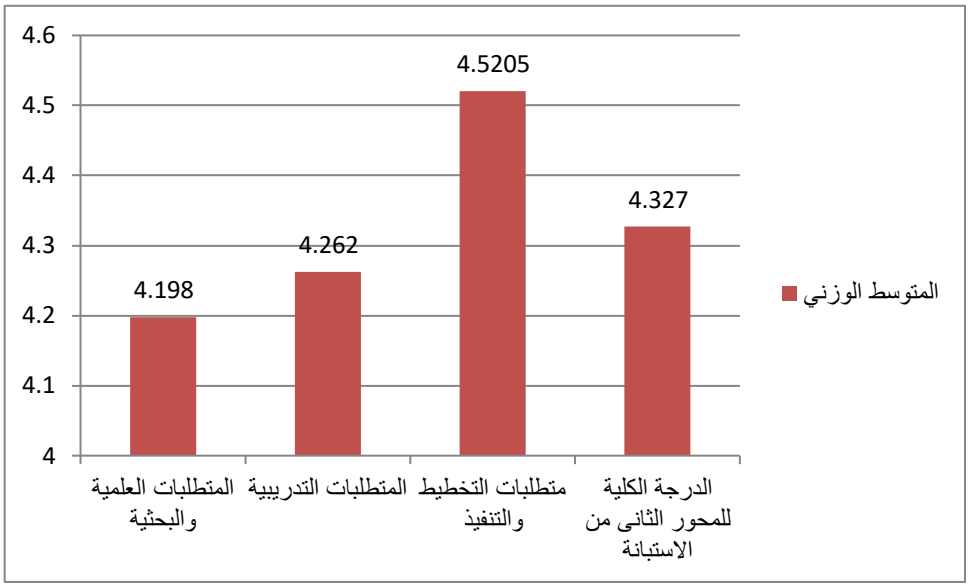
م	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى
	المتطلبات العلمية والبحثية	29.3860	4.24266	4.198	مرتفع جدًّا
	المتطلبات التدريبية	29.8377	3.94734	4.262	مرتفع جدًّا
	متطلبات التخطيط والتنفيذ	31.6447	3.20120	4.5205	مرتفع جدًّا
	الدرجة الكلية للمحور الثاني من الاستبانة	90.8684	9.97884	4.3270	مرتفع جدًّا

تشير النتائج في الجدول (16) إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بلغ (90.868)، بمتوسط وزني (4.327) من أصل (5.00)، وانحراف معياري قدره (9.978)، ويمثل مستوًى مرتفعًا جدًّا وفق الاستبانة التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة (إعداد الباحثة).

ولقد جاء البُعد الثالث (متطلبات التخطيط والتنفيذ) في الترتيب الأول من حيث المتوسط الوزني الذي قدره (**4.520**)، وبمستوًى مرتفع جدًّا، وانحراف معياري قيمته (3.201)، بينما جاء البُعد الثاني (المتطلبات التدريبية) في الترتيب الثاني من حيث المتوسط الوزني الذي قدره (4.262)، وانحراف معياري قيمته (3.947)، وبمستوًى مرتفع

جدًّا، كما جاء بُعدُ (المتطلبات العلمية والبحثية) في الترتيب الثالث من حيث المتوسط الوزني الذي قدره (4.19)، وبمستوًى مرتفع جدًّا، وانحراف معياري قيمته (4.242).

والرسم البياني يوضح ذلك.



شكل (6) المتوسطات الوزنية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

ولتقديم إجابة وافية ومتكاملة عن هذا السؤال، تم تحليل إجابات عينة الدراسة بدقة؛ حيث تم حساب تكرارات إجابات أفراد عينة الدراسة، إلى جانب حساب النسب المئوية. إضافة إلى ذلك، تم حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات استبانة الدراسة على حِدة.

جدول (17) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والترتيب والمستوى) لفقرات محور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
المتطلبات العلمية والبحثية											
1	يتطلب من المعلم الاطّلاع المستمرّ على البحوث المتخصصة في الإعاقة الفكرية؛ لمعرفة احتياجات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	7 (%3.1)	34 (%14.9)	96 (%42.1)	91 (%39.9)	4.1886	0,79893	16	مرتفع
2	يتطلب من المعلم معرفة الكتب والبحوث العلمية عن الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0)	8 (%3.5)	43 (%18.9)	93 (%40.8)	84 (%36.8)	4.1096	0,82968	20	مرتفع
3	يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطبيق نتائج الأبحاث ذات العلاقة بالأنشطة الترويحية وإدارة السلوك مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	**التكرار والنسبة المئوية**	0 (%0)	10 (%4.4)	40 (%18.9)	96 (%17.5)	82 (%36.0)	4.0965	0,83923	21	مرتفع
4	يحتاج المعلم إلى معرفة المختصين في مجال الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	7 (%3.1)	35 (%15.4)	106 (%46.5)	80 (%35.1)	4.1360	0,78191	19	مرتفع

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
6	يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطوير معارفه ذاتيًا لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	2 (%0.9)	19 (%8.3)	121 (%53.1)	86 (%37.7)	4.2763	0,64893	13	مرتفع جدًّا
7	يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة عن إستراتيجيات إدارة السلوك للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	4 (%1.8)	15 (%6.6)	120 (%52.6)	89 (%39.0)	4.2895	0,66669	12	مرتفع جدًّا
8	يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة بأنواع الأنشطة الترويحية الفردية والجماعية المناسِبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	2 (%0.9)	19 (%8.3)	118 (%51.8)	89 (%39.0)	4.2895	0,65334	11	مرتفع جدًّا
	إجمالي البُعد الأول (المتطلبات العلمية والبحثية)				المتوسط الحسابي (29,3860) المتوسط الوزني (4,198)						مرتفع جدًّا
المتطلبات التدريبية											
9	يتطلب من المعلم معرفة البرامج التدريبية المتخصصة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	2 (%0.9)	12 (%5.3)	120 (%52.6)	94 (%41.2)	4.3421	0,62020	8	مرتفع جدًّا

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
10	يحتاج المعلم إلى معرفة المدربين المتخصصين في تدريب المعلمين لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	8 (%3.5)	25 (%11.0)	112 (%49.1)	83 (%36.4)	4.1842	0,76332	17	مرتفع
11	يتطلب من المعلم معرفة أهمية التدريب المستمر عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	3 (%1.3)	18 (%7.9)	121 (%53.1)	86 (%37.7)	4.2719	0,66086	14	مرتفع جدًّا
12	يحتاج المعلم إلى معرفة محتويات التدريب المقدَّمة لهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	2 (%0.9)	14 (%6.1)	121 (%53.1)	91 (%39.9)	4.3202	0,62836	9	مرتفع جدًّا
13	يتطلب من المعلم الاطّلاع المستمر، ومتابعة المواقع الإلكترونية التي تقدّم الدورات التدريبية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	10 (%4.4)	29 (%12.7)	105 (%46.1)	84 (%36.8)	4.1535	0,80644	18	مرتفع

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
14	يحتاج المعلم إلى معرفة المدة الزمنية للبرامج التدريبية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	3 (%1.3)	15 (%6.6)	130 (%57.0)	80 (%35.1)	4.2588	0,63569	15	مرتفع جدًّا
15	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق وأساليب تقديم البرامج التدريبية المقدّمة لهم عن طريق ورش عمل حضورية، أو عبر المنصات الإلكترونية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	3 (%1.3)	16 (%7.0)	117 (%51.3)	92 (%40.4)	4.3070	0,65876	10	مرتفع جدًّا
	إجمالي البعد الثاني (المتطلبات التدريبية)		المتوسط الحسابي (29,837) المتوسط الوزني (4,262)								مرتفع جدًّا
متطلبات التخطيط والتنفيذ											
17	يتطلب من المعلم معرفة أنواع الأنشطة الترويحية التي تجذب انتباه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	0 (%0)	5 (%2.2)	105 (%46.1)	118 (%51.8)	4.4956	0,54326	1	مرتفع جدًّا
18	يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لإدارة الوقت عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (%0)	2 (%0.9)	13 (%5.7)	117 (%51.3)	96 (%42.1)	4.3465	0,62836	7	مرتفع جدًّا

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
19	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تهيئة البيئة الصفية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (0%)	0 (0%)	8 (3.5%)	120 (52.6%)	100 (43.9%)	4.4035	0,55878	4	مرتفع جدًّا
20	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقديم المعزّزات المادية والمعنوية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	التكرار والنسبة المئوية	0 (0%)	0 (0%)	8 (3.5%)	117 (51.3%)	103 (45.2%)	4.4167	0,56090	3	مرتفع جدًّا
22	يحتاج المعلم إلى معرفة أهداف الأنشطة الترويحية والتخطيط؛ لتحقيقها مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإدارة سلوكياتهم.	التكرار والنسبة المئوية	0 (0%)	1 (0.4%)	13 (5.7%)	111 (48.7%)	103 (45.2%)	4.3860	0.61564	5	مرتفع جدًّا
23	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقييم تقدّم الطلبةِ ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.	التكرار والنسبة المئوية	0 (0%)	2 (0.9%)	9 (3.9%)	117 (51.3%)	100 (43.9%)	4.3816	0,60760	6	مرتفع جدًّا

م	الفقرات		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية											
24	يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لتوزيع الأدوار والمهام على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بِناءً على الفروق الفردية بينهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.	التكرار والنسبة المئوية	0 (0%)	1 (0.4%)	7 (3.1%)	111 (48.7%)	109 (47.8%)	4.4386	0,57915	2	مرتفع جدًّا
	إجمالي البُعد الثالث (التخطيط والتنفيذ)		المتوسط الحسابي (31,644) المتوسط الوزني (4,520)								مرتفع جدًّا
	إجمالي المحور الثاني (المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية).		المتوسط الحسابي (90,86) المتوسط الوزني (4,327)								مرتفع جدًّا

يُظهر الجدول (17)

أن مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاء بمستوًى مرتفع جدًّا، وبمتوسط حسابي (90.868)، وبمتوسط وزني (4.327)، كما أن جميع عبارات محور المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لاستبانة "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم" امتدت ما بين المستوى المرتفع (**4.0965**)، والمرتفع جدًّا (**4.4956**)، وفيما يلي وصف العبارات بالتفصيل:

1. أن المفردة رقم (17) التي نصها "**يتطلب من المعلم معرفة أنواع الأنشطة الترويحية التي تجذب انتباه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الأول من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,4956)، وانحراف معياري قدره (0,54326).
2. أن المفردة رقم (24) التي نصها "**يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط؛ لتوزيع الأدوار والمهام على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بناءً على الفروق الفردية بينهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم**" جاءت في الترتيب في المستوى الثاني من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,4386)، وانحراف معياري قدره (0,57915).
3. أن المفردة رقم (20) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقديم المعززات المادية والمعنوية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثالث من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,4167)، وانحراف معياري قدره (0,56090).
4. أن المفردة رقم (19) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تهيئة البيئة الصفية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الرابع من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,4035)، وانحراف معياري قدره (0,55878).
5. أن المفردة رقم (22) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة أهداف الأنشطة الترويحية والتخطيط؛ لتحقيقها مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإدارة سلوكياتهم**" جاءت في الترتيب في المستوى الخامس من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,3860)، وانحراف معياري قدره (0,61564)؛ ما يشير إلى أهمية توضيح المعايير التي يتم بناءً عليها تقييمُ الطلاب، الأمر الذي يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.
6. أن المفردة رقم (23) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقييم تقدم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم**" جاءت في الترتيب في المستوى السادس من بين

المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,3816)، وانحراف معياري قدره (0,60760).

7. أن المفردة رقم (18) التي نصها "**يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لإدارة الوقت عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السابع من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,3465)، وانحراف معياري قدره (0,62836).
8. أن المفردة رقم (9) التي نصها "**يتطلب من المعلم معرفة البرامج التدريبية المتخصصة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثامن من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,3421)، وانحراف معياري قدره (0,62020).
9. أن المفردة رقم (12) التي **نصها "يحتاج المعلم إلى معرفة محتويات التدريب المقدمة لهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى التاسع من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,3202)، وانحراف معياري قدره (0,62836).
10. أن المفردة رقم (15) التي **نصها "يحتاج المعلم إلى معرفة طرق وأساليب تقديم البرامج التدريبية المقدّمة لهم عن طريق ورش عمل حضورية، أو عبر المنصات الإلكترونية**" جاءت في الترتيب في المستوى العاشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,3070)، وانحراف معياري قدره (0,65876).
11. أن المفردة رقم (8) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة بأنواع الأنشطة الترويحية الفردية والجماعية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الحادي عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,2895)، وانحراف معياري قدره (0,65334).
12. أن المفردة رقم (7) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة عن استراتيجيات إدارة السلوك للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثاني عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,2895)، وانحراف معياري قدره (0,66669).
13. أن المفردة رقم (6) التي **نصها "يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطوير معارفه ذاتيًّا لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثالث عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,2763)، وانحراف معياري قدره (0,64893).
14. أن المفردة رقم (11) التي نصها "**يتطلب من المعلم معرفة أهمية التدريب المستمر عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الرابع عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,2719)، وانحراف معياري قدره (0,66086).
15. أن المفردة رقم (14) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة المدة الزمنية للبرامج التدريبية لاستخدام**

الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" جاءت في الترتيب في المستوى الخامس عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,2588)، وانحراف معياري قدره (0,63569).

16. أن المفردة رقم (1) التي نصها "**يتطلب من المعلم الاطّلاع المستمر على البحوث المتخصصة بالإعاقة الفكرية لمعرفة احتياجات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السادس عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,1886)، وانحراف معياري قدره (0,79893).
17. أن المفردة رقم (10) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة المدربين المتخصصين في تدريب المعلمين لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى السابع عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,1842)، وانحراف معياري قدره (0,76332).
18. أن المفردة رقم (13) التي نصها "**يتطلب من المعلم الاطّلاع المستمر، ومتابعة المواقع الإلكترونية التي تقدم الدورات التدريبية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الثامن عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,1535)، وانحراف معياري قدره (0,80644).
19. أن المفردة رقم (4) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة المختصين في مجال الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى التاسع عشر من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,1360)، وانحراف معياري قدره (0,78191).
20. أن المفردة رقم (2) التي **نصها "يتطلب من المعلم معرفة الكتب والبحوث العلمية عن الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى العشرين من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,1096)، وانحراف معياري قدره (0,82968).
21. أن المفردة رقم (3) التي نصها "**يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطبيق نتائج الأبحاث ذات العلاقة بالأنشطة الترويحية وإدارة السلوك مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**" جاءت في الترتيب في المستوى الحادي والعشرين من بين المتطلبات المعرفية، بمتوسط وزني قدره (4,0965)، وانحراف معياري قدره (0,83923).

رابعًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين

عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟".

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، وللتعرف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؛ فقد تم تطبيق الأساليب اللابارمترية **(Non-parametric tests)** في اختبار هذا السؤال. ونظرًا لأن الدلالة الإحصائية لقيمة (z) كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) في اختبار كولموجروف، وسميرنوف، ولحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتيْن؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney (U)) لدراسة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة مستقلة، فتم تطبيق اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test)، وهو ما يضمن دقة النتائج في الكشف عن الفروق بين المجموعات.

أولًا: الفروق التي تُعزى للجنس في مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، وقد تم تطبيق اختبار مان–ويتني (U) Mann-Whitney لحساب قيمة (Z)؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتيْن (عينتين مستقلتين) (المعلمين والمعلمات) في مستوى المتطلبات المهنية، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (18) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في "المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" والدرجة الكلية

الأبعاد الفرعية للمحور الأول للاستبانة	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الشخصية	المعلمون	**151**	115.56	17450.00	**565.3**	**0.349–**	**0.727** غير دالة
	المعلمات	**77**	112.42	8656.00			
المتطلبات التكنولوجية	المعلمون	**151**	110.76	16725.00	**4249.00**	**1.209–**	**0.227** غير دالة
	المعلمات	**77**	121.83	9381.00			
المتطلبات الإدارية	المعلمون	**151**	109.33	16508.50	**5032.500**	**1.705–**	**0.088** غير دالة (**0.000**)
	المعلمات	**77**	124.64	9597.50			
المتطلبات المهارية	المعلمون	**151**	116.42	17579.50	**5523.500**	**0.640–**	**0.522**

	المعلمات	77	110.73	8526.50			غير دالة
الدرجة الكلية للمحور الأول (المتطلبات المهنية)	المعلمون	151	111.91	16899.00	4523.00	0.830-	0.406 غير دالة
	المعلمات	77	119.57	9207.00			

كما يوضح الجدول (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين والمعلمات في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والأبعاد الفرعية.

ثانيًا: الفروق في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية

جدول (19) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الأول من الاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية (ن=228)

	بكالوريوس تربية خاصة (ن=178)		ماجستير تربية خاصة (ن=24)		دبلوم تربية خاصة (ن=26)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات الشخصية	42.005	3.28065	43.166	3.0168	40.653	3.42861
المتطلبات التكنولوجية	32.146	3.13374	32.916	3.1056	31.692	2.73889
المتطلبات الإدارية	42.005	3.28065	43.166	3.0168	40.653	3.42861
المتطلبات المهارية	32.196	2.99540	32.791	2.8434	30.807	3.18772
الدرجة الكلية للمحور الأول	141.06	11.2028	145.83	10.153	136.92	9.96764

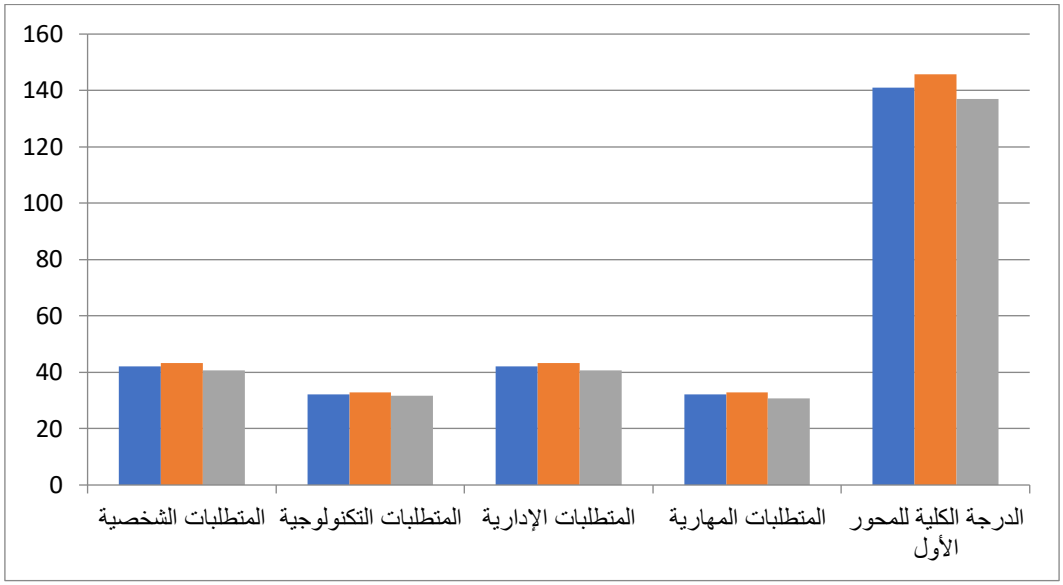
ويُبين الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من حَمَلة المؤهلات المختلفة (بكالوريوس تربية خاصة، ماجستير تربية خاصة، دبلوم تربية خاصة) بالنسبة للأبعاد الأربعة: المتطلبات الشخصية، التكنولوجية، الإدارية، المهارية، إضافة إلى الدرجة الكلية للمحور الأول.

من حيث المتوسطات الحسابية: يتضح أن حملة ماجستير التربية الخاصة سجّلوا أعلى المتوسطات في كل من "المتطلبات الشخصية"، و"المتطلبات الإدارية"، بمعدل 43.166 في كلا المحوريْن، كما سجلوا ثاني أعلى متوسط في "المتطلبات التكنولوجية" بقيمة32.916 ، وفي "المتطلبات المهارية" بقيمة 32.791، بينما جاءت حملة الدبلوم

بأدنى المتوسطات في معظم المحاور، خصوصًا في المتطلبات المهارية؛ حيث بلغ متوسطهم 30.807، وفي المتطلبات الشخصية والإدارية التي بلغ متوسطها40.653 لكل منهما، أمّا حَمَلة البكالوريوس، فجاءت متوسطاتهم بين المجموعتين الأخريين دون تفوق واضح، أو ضعف ملحوظ نسبيًّا. وبالنظر إلى الانحرافات المعيارية؛ فإن القيم تتراوح بين 2.73889 إلى 3.42861؛ ما يدل على أن درجات أفراد العينة كانت متماسكة نسبيًّا داخل كل مجموعة، ويشير ذلك إلى عدم وجود اختلاف كبير في آراء أفراد العينة حول المتوسط، إلا أنه تبين أن أعلى انحراف معياري كان لمجموعة حملة الدبلوم في أغلب الأبعاد، وذلك يظهِر اختلافًا واضحًا في آرائهم، أو مستوى تقديرهم مقارنة بالمجموعتين الأخريين.

وعلى المستوى العام، يمكن ملاحظة اختلافات بسيطة وطفيفة بين متوسطات المجموعات الثلاث في معظم المحاور؛ ولكن لا يمكن الحكم على دلالة هذه الاختلافات إحصائيًّا بالاعتماد على هذا الجدول وحدَه؛ إذ يقتصر محتواه على الإحصاءات الوصفية فقط دون اختبارات الدلالة الإحصائية.

ويُظهر الرسمُ البياني ذلك.



شكل (7) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

وبسبب عدم تكافؤ فئات متغير الدرجة العلمية، إضافة إلى عدم اعتدالية توزيع البيانات، كذلك اشتراط بعض الإحصائيين استخدام الاختبارات البارامترية للعينات المتكافئة؛ فقد تم تطبيق اختبار كروسكال والس (Kruskal – Wallis Test)؛ لتحديد دلالة الفروق بين العينات المستقلة، وتظهر النتائج ما ورد في الجدول (20).

جدول (20) نتائج اختبار كروسكال والس (Kruskal – Wallis Test) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية

المتغير التابع	المجموعات الفرعية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	دلالة الفرق
المتطلبات الشخصية	بكالوريوس تربية خاصة	178	114.65	**10.585**	**2**	**0.005**	**دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01**
	ماجستير التربية الخاصة	24	144.79				
	دبلوم التربية الخاصة	26	85.48				
المتطلبات التكنولوجية	بكالوريوس تربية خاصة	178	113.58	**8.884**	**2**	**0.012**	**دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05**
	ماجستير التربية الخاصة	24	146.19				
	دبلوم التربية الخاصة	26	91.54				
المتطلبات الإدارية	بكالوريوس تربية خاصة	178	114.73	**5.055**	**2**	**0.080**	**غير دالة إحصائيًّا**
	ماجستير التربية الخاصة	24	134.90				
	دبلوم التربية الخاصة	26	94.12				
المتطلبات المهارية	بكالوريوس تربية خاصة	178	116.26	**6.223**	**2**	**0.045**	**دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05**
	ماجستير التربية الخاصة	24	130.33				
	دبلوم التربية الخاصة	26	87.85				
الدرجة الكلية للمحور الأول	بكالوريوس تربية خاصة	178	114.62	**9.432**	**2**	**0.009**	**دالة إحصائيًّا عند 0.01**
	ماجستير التربية الخاصة	24	143.83				
	دبلوم التربية الخاصة	26	86.58				

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى للدرجة العلمية؛ إذ إنه باستعمال اختبار كروسكال والس تبين عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (H) الخاصة لمعظم الأبعاد الفرعية لهذا المحور، وكذلك الدرجة الكلية؛ إذ بلغت قيمة (H) المحسوبة على التوالي للأبعاد الفرعية (10.585-8.884-6.223-9.432)، (المتطلبات الشخصية – المتطلبات التكنولوجية – المتطلبات المهارية)، وللدرجة الكلية (9.432)، وكانت دلالتهم الإحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى: أن متوسطات رتب المجموعات، وفق متغير الدرجة العلمية، جاءت متفاوتةً، وأنه توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بينها؛ ما يشير إلى أن متغير الدرجة العلمية له أثرٌ له في مستوى المتطلبات المهنية للأبعاد التالية (الشخصية – التكنولوجية – المهارية) عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المتطلبات الإدارية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة

سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين فئات الدرجة العلمية للمعلمين.

وقد تم الكشف عن اتجاه الفروق في كل الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة من خلال استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U)؛ للمقارنة الثنائية بين كل زوج من فئات الدرجة العلمية، وذلك للمقارنة بين رتب متوسطات درجات فئتي الدرجة العلمية في الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (23) يوضح ذلك تفصيلًا:

- **المقارنة بين مستوى المتطلبات المهنية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم بين مؤهلي الماجستير والبكالوريوس.**

جدول (21) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي البكالوريوس والماجستير

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الشخصية	البكالوريوس	178	98.27	17492.50	1562	2.199-	0.028 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	الماجستير	24	125.44	3010.50			
المتطلبات التكنولوجية	البكالوريوس	178	98.18	17475.50	1544.500	2.226-	0.026 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	الماجستير	24	126.15	3027.50			
المتطلبات المهارية	البكالوريوس	178	100.00	17800.00	1869	1.037-	0.300 غير دالة إحصائيًّا
	الماجستير	24	112.62	2703.00			
الدرجة الكلية للمحور الأول	البكالوريوس	178	98.40	17515.00	1584	2.057-	0.04 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	الماجستير	24	124.50	2988.00			

يتبين من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الفرعية التالية (المتطلبات الشخصية – المتطلبات التكنولوجية)، والدرجة الكلية للمحور الأول لصالح معلمي ذوي مؤهل الماجستير، بينما لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين مستوى المتطلبات المهارية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب في بُعد (المتطلبات المهارية).

– المقارنة بين مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين مؤهلي البكالوريوس والدبلوم في التربية الخاصة.

جدول (22) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي البكالوريوس والدبلوم في التربية الخاصة

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الشخصية	البكالوريوس	178	105.88	18847.00	1712	2.181–	0.029 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	الدبلوم	26	79.35	2063.00			
المتطلبات التكنولوجية	البكالوريوس	178	104.90	18673.00	1886	1.535–	0.125 غير دالة إحصائيًّا
	الدبلوم	26	86.04	2237.00			
المتطلبات المهارية	البكالوريوس	178	105.76	18825.00	1734	2.138–	0.033 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	الدبلوم	26	80.19	2085.00			
الدرجة الكلية للمحور الأول	البكالوريوس	178	105.72	18819.00	1740	2.044–	0.041 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	الدبلوم	26	80.42	2091.00			

تُظهر النتائج في الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الفرعية التالية (المتطلبات الشخصية – المتطلبات المهارية)، والدرجة الكلية للمحور الأول لصالح المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس، بينما لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى المتطلبات المهنية لبُعد (المتطلبات التكنولوجية) لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب.

– المقارنة بين مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين مؤهلي الدبلوم في التربية الخاصة والماجستير.

جدول (23) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي الماجستير والدبلوم في التربية الخاصة

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الشخصية	الماجستير	24	31.85	764.50	**159.500**	**–3.051**	**0.002 دالة إحصائيًا عند 0.01≥**
	الدبلوم	26	19.63	510.50			
المتطلبات التكنولوجية	الماجستير	24	32.54	781.00	**143.00**	**–3.307**	**0.001 دالة إحصائيًا عند 0.01≥**
	الدبلوم	26	19.00	494.00			
المتطلبات المهارية	الماجستير	24	30.21	725.00	**1099.00**	**–2.279**	**0.023 دالة إحصائيًا عند 0.05≥**
	الدبلوم	26	21.15	550.00			
الدرجة الكلية للمحور الأول	الماجستير	24	31.83	764.00	**160.00**.	**–2.956**	**0.0003 دالة إحصائيًا عند 0.01≥**
	الدبلوم	26	19.65	511.00			

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المعلمين ذوي مؤهلي الماجستير والدبلوم في التربية الخاصة في المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمحور الأول للاستبانة، لصالح معلمي ذوي مؤهل الماجستير.

ثالثا: الفروق التي تُعزى لعدد سنوات الخبرة للمعلمين في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

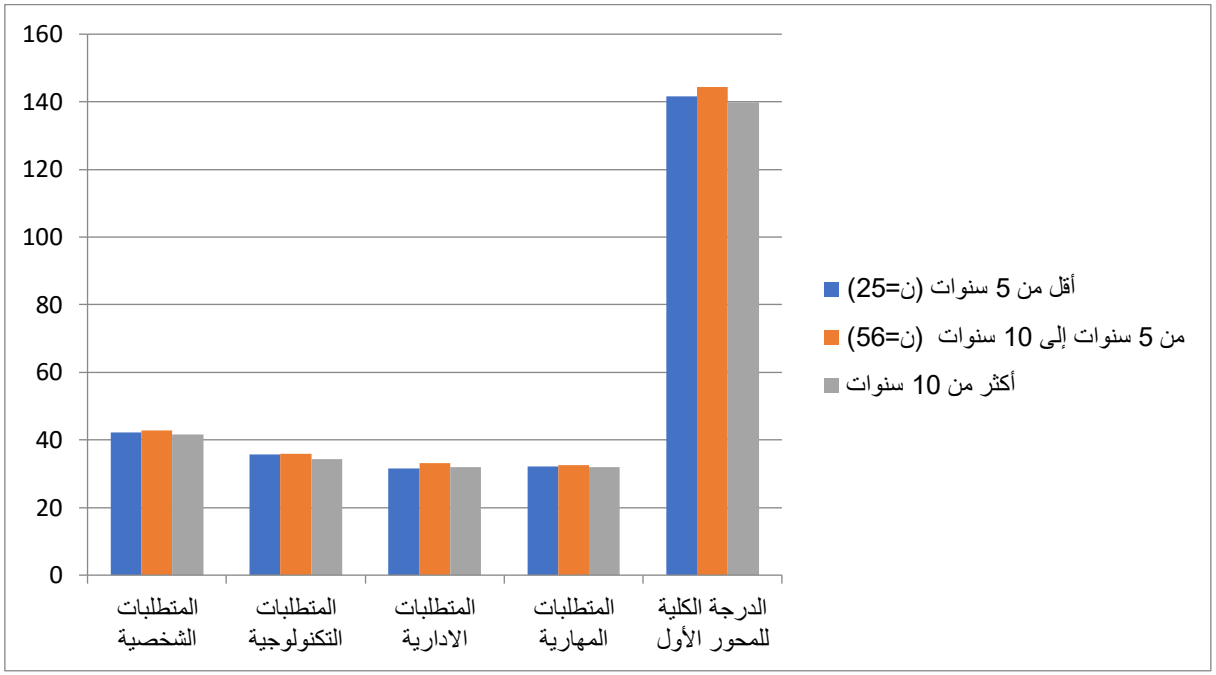
جدول (24) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الأول لاستبانة "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية (ن=228)

	أقل من 5 سنوات (ن=25)		من 5 سنوات إلى 10 سنوات (ن=56)		أكثر من 10 سنوات (ن=147)	
الأبعاد الفرعية للمتطلبات المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات الشخصية	42.1600	3.37491	42.8214	2.64305	41.6190	3.48251
المتطلبات التكنولوجية	35.6800	4.14045	35.8571	3.77277	34.3129	4.48407
المتطلبات الإدارية	31.4800	3.53695	33.1786	2.71097	31.9116	3.07871

المتطلبات المهارية	32.2000	3.08221	32.5714	2.76903	31.9048	3.11500
الدرجة الكلية للمحور الأول	141.52	11.75131	144.43	9.03097	139.752	11.51761

تظهر البيانات الواردة في الجدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، حسب سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) بالنسبة للأبعاد الأربعة (المتطلبات الشخصية، التكنولوجية، الإدارية، المهارية)، إضافة إلى الدرجة الكلية للمحور الأول، وتختلف درجات المتوسط الحسابي بين هذه المجموعات بشكل طفيف في معظم الأبعاد الفرعية؛ ما يشير إلى وجود تفاوتات أولية في تقديرات المشاركين، حسب خبرتهم المهنية، كما تشير قيم الانحرافات المعيارية إلى أن درجات أفراد العينة كانت تتراوح بين التماسك النسبي والتباين البسيط داخل كل مجموعة؛ حيث تراوحت قيم الانحرافات بين (2.7 إلى 4.5)، ويشير ذلك إلى أن آراء أفراد العينة لم تتسم بتباين كبير؛ ما يعكس تماسكًا نسبيًّا في وجهات النظر، إلا أنه لُوحظ وجودُ بعض الاختلافات في الرأي، خصوصًا فيما يتعلق ببُعد المتطلبات التكنولوجية، ورغم ذلك، لا يمكن الحكمُ على دلالة هذه الفروقِ أو اتجاهها استنادًا على الجدول الحالي؛ لاقتصاره على الإحصاءات الوصفية فقط دون أي اختبارات دلالة إحصائية.

والرسم البياني يوضح ذلك.



شكل (8) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" وفقًا لعدد سنوات الخبرة

وبسبب عدم تكافؤ فئات متغير عدد سنوات الخبرة، إضافة إلى عدم اعتدالية توزيع البيانات، كذلك اشتراط بعض الإحصائيين استخدام الاختبارات البارامترية للعينات المتكافئة؛ فقد تم تطبيق اختبار كروسكال والس

(Kruskal – Wallis Test)؛ لتحديد دلالة الفروق بين العينات المستقلة، وتظهِر النتائج ما ورد في الجدول (25).

جدول (25) نتائج اختبار (كروسكال– والس) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء عدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	المجموعات الفرعية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	دلالة الفرق
المتطلبات الشخصية	أقل من 5 سنوات	25	122.24	4.764	2	0.092	غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	128.84				
	أكثر من 10 سنوات	147	107.72				
المتطلبات التكنولوجية	أقل من 5 سنوات	25	125.52	5.473	2	0.065	غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	129.21				
	أكثر من 10 سنوات	147	107.02				
المتطلبات الإدارية	أقل من 5 سنوات	25	103.96	10.287	2	0.006	دالة إحصائيًّا عند 0.01≥
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	138.31				
	أكثر من 10 سنوات	147	107.22				
المتطلبات المهارية	أقل من 5 سنوات	25	116.62	1.295	2	0.523	غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	122.35				
	أكثر من 10 سنوات	147	111.15				
الدرجة الكلية للمحور الأول	أقل من 5 سنوات	25	118.24	6.692	2	0.035	دالة إحصائيًّا عند 0.05≥
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	133.29				
	أكثر من 10 سنوات	147	106.71				

تُشير نتائج الجدول (25) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لعدد سنوات الخبرة في الأبعاد التالية: (المتطلبات الشخصية – المتطلبات التكنولوجية – المتطلبات المهارية)؛ إذ إنه باستعمال اختبار كروسكال والس تبين عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (H) الخاصة بمعظم الأبعاد الفرعية لهذا المحور، إذ بلغت قيمة

(H) المحسوبة على التوالي للأبعاد الفرعية (4.764-5.473-1.295)، (المتطلبات الشخصية – المتطلبات التكنولوجية – المتطلبات المهارية)، وكانت غير دالة إحصائيًّا، بمعنى: أن متوسطات رتب المجموعات، وفق متغير عدد سنوات الخبرة، جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، وفقًا لعدد سنوات الخبرة؛ ما يشير إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة ليس لها أثرٌ في كل من (المتطلبات الشخصية – المتطلبات التكنولوجية – المتطلبات المهارية) عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

بينما توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05) في مستوى المتطلبات المهنية لبُعد (المتطلبات الإدارية) عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والدرجة الكلية للمحور الأول تُعزى لعدد سنوات الخبرة؛ إذ إنه باستعمال اختبار كروسكال والس تبين وجود دلالة إحصائية لقيمة (H) الخاصة ببعد المتطلبات الإدارية، وكذلك الدرجة الكلية؛ إذ بلغت قيمة (H) المحسوبة على التوالي لكل من بُعد المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية (10.287-6.692)؛ ما يعني أن متوسطات رتب المجموعات، حسب متغير عدد سنوات الخبرة، جاءت متفاوتة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، ويستنتج من ذلك أن متغير عدد سنوات الخبرة كان له دورٌ في التأثير على كل من المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية للمحور الأول عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وللكشف عن اتجاه الفروق في بُعد المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية للاستبانة من خلال استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U) للمقارنة الثنائية بين كل زوج من فئات عدد سنوات الخبرة في كل من المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة؛ وذلك للمقارنة بين رتب متوسطات درجات فئات عدد سنوات الخبرة فيهما؛ فإن الجدول (26) يوضح ذلك تفصيلًا:

- **المقارنة بين مستوى المتطلبات الإدارية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم والدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة بين فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وفئة الخبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات.**

جدول (26) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وفئة الخبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	أقل من 5 سنوات	25	33.14	828.50	**503.500**	-2.147	**0.032** دالة إحصائيًّا عند مستوى (**0.05**)
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	44.51	2492.50			

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة	أقل من 5 سنوات	25	37.84	946.00	**0.621**	**0.810-**	**0.418** غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	42.41	2375.00			

يظهِر الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات الإدارية بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 سنوات إلى 10 سنوات) لصالح فئة الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات)، بينما لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين في الدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 سنوات إلى 10 سنوات).

- **المقارنة بين مستوى المتطلبات الإدارية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم والدرجة الكلية بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات).**

جدول (27) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين فئة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	أقل من 5 سنوات	25	83.82	2095.50	**177.500**	**0.296-**	**0.767** غير دالة إحصائيًّا
	أكثر من 10 سنوات	147	86.96	12782.50			
الدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة	أقل من 5 سنوات	25	93.40	2335.00	**1665**	**0.750-**	**0.453** غير دالة إحصائيًّا
	أكثر من 10 سنوات	147	85.33	12543.00			

يتبين من الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية للمحور الأول عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين فئتي (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

- **المقارنة بين مستوى المتطلبات الإدارية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم والدرجة الكلية بين فئتي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات).**

جدول (28) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	122.30	6849.00	2979	3.126-	0.002 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)
	أكثر من 10 سنوات	147	94.27	13857.00			
الدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	119.38	6685.00	3143	2.604-	0.009 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)
	أكثر من 10 سنوات	147	95.38	14021.00			

يُظهر الجدول (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات الإدارية والدرجة الكلية بين فئتي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) (وأكثر من 10 سنوات) لصالح فئة الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات).

خامسًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟".

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، وللتعرف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تُعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الجنس)**؛ فقد تم تطبيق الأساليب اللابارمترية (**Non-parametric tests**) في اختبار هذا السؤال. ونظرًا لأن الدلالة الإحصائية لقيمة (z) كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) في اختبار كولموجروف وسميرنوف، ولحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتيْن؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney (U)). لدراسة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة مستقلة، فتم تطبيق اختبار

كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test)، وهو ما يضمن دقة النتائج في الكشف عن الفروق بين المجموعات.

أولًا: الفروق التي تُعزى للجنس في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، وقد تم تطبيق اختبار مان–ويتني (U) Mann-Whitney لحساب قيمة (Z)؛ وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: (عينتين مستقلتيْن) (المعلمين والمعلمات) في مستوى المتطلبات المعرفية، ويستعرض الجدول (29) التالي ذلك.

جدول (29) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" والدرجة الكلية تُعزى للجنس

الأبعاد الفرعية للمحور الأول للاستبانة	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات العلمية والبحثية	المعلمون	151	114.49	17287.50	5811.500	0.004–	0.997 غير دالة
	المعلمات	77	114.53	8818.50			
المتطلبات التدريبية	المعلمون	151	113.92	17202.00	5726	0.189–	0.850 غير دالة
	المعلمات	77	115.64	8904.00			
متطلبات التخطيط والتنفيذ	المعلمون	151	109.80	16580.00	5104	1.519–	0.129 غير دالة
	المعلمات	77	123.71	9526.00			
الدرجة الكلية	المعلمون	151	112.29	16955.50	5479.500	0.711–	0.477 غير دالة
	المعلمات	77	118.84	9150.50			

يظهر الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين والمعلمات في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والأبعاد الفرعية.

ثانيًا: الفروق بين مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية

جدول (30) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الثاني لاستبانة "مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية (ن=228)

	بكالوريوس تربية خاصة (ن=178)		ماجستير تربية خاصة (ن=24)		دبلوم تربية خاصة (ن=26)	
الأبعاد الفرعية للمتطلبات المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات البحثية والعلمية	29.5225	4.39466	30.5000	3.78785	27.4231	2.85899
المتطلبات التدريبية	30.0787	3.86707	31.0417	3.83892	27.0769	3.50911
متطلبات التخطيط والتنفيذ	31.6067	3.30935	32.8333	2.79233	30.8077	2.49831
الدرجة الكلية للمحور الثاني	91.2079	10.17677	94.3750	9.11670	85.3077	7.04709

تشير معطيات الجدول (30) إلى أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من حملة المؤهلات المختلفة (بكالوريوس التربية الخاصة، ماجستير التربية الخاصة، دبلوم تربية خاصة) فيما يتعلق بمستوى توفر المتطلبات المعرفية وفقًا للمتوسطات الحسابية:

جاءت أعلى درجة متوسطة في المتطلبات البحثية والعلمية لدى المجموعة الحاصلة على ماجستير تربية خاصة بمعدل 30.5000، تليها مجموعة البكالوريوس بمعدل 29.5225، بينما سجلت مجموعة الدبلوم أقل الدرجات بمعدل 27.4231.

بينما في المتطلبات التدريبية جاءت أعلى الدرجات لمجموعة الماجستير بمعدل 31.0417، ثم مجموعة البكالوريوس بـ 30.0787، وأخيرًا، مجموعة الدبلوم بقيمة 27.0769.

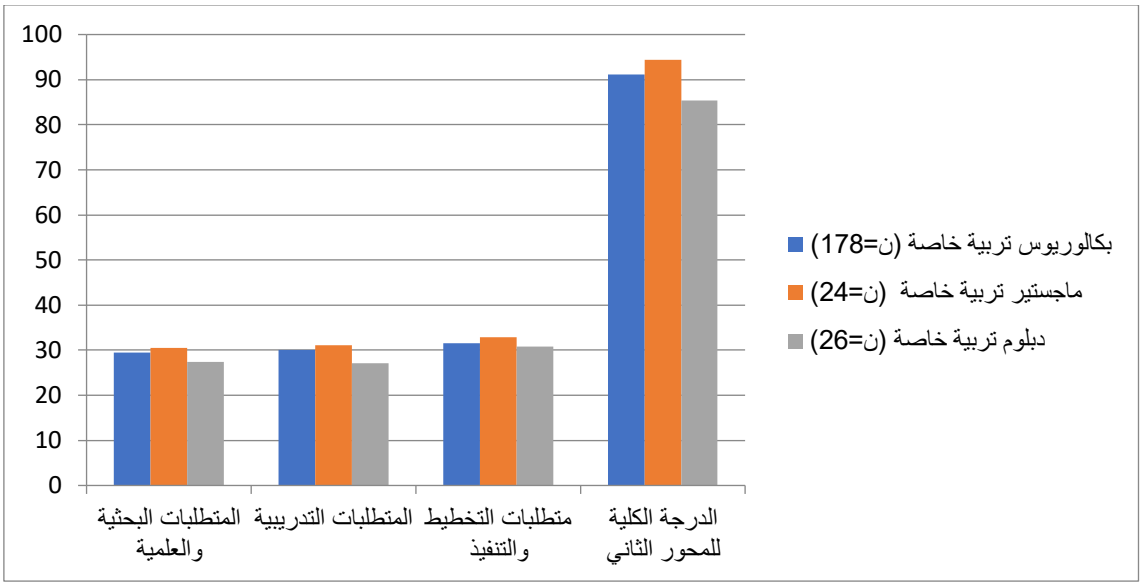
بينما تصدرت مجموعة الماجستير –أيضًا– في متطلبات التخطيط والتنفيذ –أيضًا– بمتوسط بلغ 32.8333، تليها مجموعة البكالوريوس بـ 31.6067، ثم مجموعة الدبلوم بـ 30.8077.

بينما كان الأعلى في الدرجة الكلية للمحور الثاني لمجموعة الماجستير بمعدل 94.3750، تليها مجموعة البكالوريوس بـ 91.2079، بينما سجلت مجموعة الدبلوم أقل الدرجات بـ 85.3077.

ومن حيث الانحرافات المعيارية: تراوحت قيم الانحرافات المعيارية ما بين 2.49831 إلى 4.39466؛ ما يدل على أن درجات أفراد العينة كانت متماسكة نسبيًّا داخل كل مجموعة حول المتوسط، إلا في بعض الأبعاد، مثل: المتطلبات البحثية والعلمية لدى مجموعة البكالوريوس انحراف(4,39466) ؛ ما يشير إلى تفاوت كبير في الرأي، أو اختلاف في التجربة الأكاديمية داخل هذه الفئة، المتطلبات التدريبية لدى نفس المجموعة انحراف (3,867) ويشير

ذلك إلى وجود اختلاف في مدى اكتساب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية هذه المتطلبات، ومع ذلك، لا يمكن تحديد دلالة هذه الفروق، أو تفسير اتجاهها استنادًا إلى هذا الجدول وحدَه؛ إذ يقتصر محتوى هذا الجدول على الإحصاءات الوصفية فقط، دون اختبارات دلالة إحصائية.

والرسم البياني يوضح ذلك.



شكل (9) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

جدول (31) نتائج اختبار (كروسكال– والس) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء الدرجة العلمية

المتطلبات المعرفية	المجموعات الفرعية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	دلالة الفرق
المتطلبات العلمية والبحثية	بكالوريوس تربية خاصة	178	116.73	**8.624**	**2**	**0.013**	دالة إحصائيًّا عند مستوى **0.05**
	ماجستير التربية الخاصة	24	133.17				
	دبلوم التربية الخاصة	26	82.00				
المتطلبات التدريبية	بكالوريوس تربية خاصة	178	118.78	**17.578–**	**2**	**0.000**	دالة إحصائيًّا عند **0.01**
	ماجستير التربية الخاصة	24	134.96				
	دبلوم التربية الخاصة	26	66.33				
متطلبات التخطيط	بكالوريوس تربية خاصة	178	114.30	**6.371**	**2**	**0.041**	دالة إحصائيًّا عند

المتطلبات المعرفية	المجموعات الفرعية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	دلالة الفرق
والتنفيذ	ماجستير التربية الخاصة	24	139.50				**0.05**
	دبلوم التربية الخاصة	26	92.81				
الدرجة الكلية للمحور الثاني	بكالوريوس تربية خاصة	178	117.06	**12.888**	**2**	**0.045**	**دالة إحصائيًا عند 0,05**
	ماجستير التربية الخاصة	24	138.44				
	دبلوم التربية الخاصة	26	74.85				

يتضح من النتائج الواردة في جدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى (0.01) في مستوى المتطلبات المعرفية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين تُعزى للدرجة العلمية؛ إذ إنه باستعمال اختبار كروسكال والس تبين وجود دلالة إحصائية لقيمة (H) الخاصة بجميع الأبعاد الفرعية لهذا المحور، وكذلك الدرجة الكلية؛ إذ بلغت قيمة (H) المحسوبة على التوالي للأبعاد الفرعية (8.624-17.578-6.371)، (المتطلبات البحثية والعلمية – المتطلبات التدريبية – متطلبات التخطيط والتنفيذ)، وللدرجة الكلية (12.888)، وكانت دلالتهم الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) **ومستوى (0.01)**؛ ما يعني أن رتب المجموعات، حسب متغير الدرجة العلمية، جاءت متفاوتة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، ويستنتج من ذلك أن متغير الدرجة العلمية كان له دورٌ في التأثير على مستوى المتطلبات المعرفية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وللكشف عن اتجاه الفروق في كل الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للاستبانة، من خلال استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U) للمقارنة الثنائية بين كل زوج من فئات الدرجة العلمية، وذلك للمقارنة بين رتب متوسطات درجات فئتي الدرجة العلمية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة؛ فإن الجدول (32) يوضح ذلك تفصيلًا:

- **المقارنة بين مستوى المتطلبات المعرفية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم بين مؤهلي ماجستير التربية الخاصة وبكالوريوس التربية الخاصة.**

جدول (32) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة وماجستير التربية الخاصة

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات العلمية والبحثية	البكالوريوس	178	98.40	17515.00	**1835.00**	**1.134-**	**0.257 غير دالة إحصائيًّا**
	الماجستير	24	124.50	2988.00			
المتطلبات التدريبية	البكالوريوس	178	99.81	17766.00	**1828.00**	**1.170-**	**0.242 غير دالة إحصائيًّا**
	الماجستير	24	114.04	2737.00			
متطلبات التخطيط والتنفيذ	البكالوريوس	178	99.77	17759.00	**1667.00**	**1.762-**	**0.078 غير دالة إحصائيًّا**
	الماجستير	24	114.33	2744.00			
الدرجة الكلية للمحور الأول	البكالوريوس	178	98.87	17598.00	**1736.500**	**1.491-**	**0.136 غير دالة إحصائيًّا**
	الماجستير	24	121.04	2905.00			

يظهِر الجدول (32) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب.

– المقارنة بين مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **بين مؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة ودبلوم التربية الخاصة.**

جدول (33) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي بكالوريوس التربية الخاصة ودبلوم التربية الخاصة

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات العلمية والبحثية	البكالوريوس	178	106.42	18943.00	**1616**	**- 2.507**	**0.012 دالة إحصائيًّا عند 0.05≥**
	دبلوم التربية الخاصة	26	75.65	1967.00			
المتطلبات	البكالوريوس	178	108.51	19314.50	**1244**	**-**	**0.000**

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التدريبية	دبلوم التربية الخاصة	26	61.37	1595.50		3,867	دالة إحصائيًّا عند 0.01≥
متطلبات التخطيط والتنفيذ	البكالوريوس	178	104.93	18678.00	1881	1.552-	0.121 غير دالة إحصائيًّا
	دبلوم التربية الخاصة	26	85.85	2232.00			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	البكالوريوس	178	107.31	19101.00	1458	3.051-	0.002 دالة إحصائيًّا عند 0.01≥
	دبلوم التربية الخاصة	26	69.58	1809.00			

يُظهر الجدول (33) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بُعدي (المتطلبات البحثية والعلمية – المتطلبات التدريبية) والدرجة الكلية للمحور الثاني بالاستبانة لصالح بكالوريوس التربية الخاصة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد متطلبات التخطيط والتنفيذ.

– المقارنة بين مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين المعلمين ذوي مؤهلي ماجستير التربية الخاصة والمعلمين ذوي مؤهل دبلوم التربية الخاصة.

جدول (34) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين مؤهلي الماجستير وذوي مؤهل دبلوم التربية الخاصة

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات العلمية والبحثية	الماجستير	24	31.62	759.00	165	2.889-	0.004 دالة إحصائيًّا عند 0.01≥
	دبلوم التربية الخاصة	26	19.85	516.00			
المتطلبات التدريبية	الماجستير	24	33.12	795.00	129	3.656-	0.000 دالة إحصائيًّا عند 0.01≥
	دبلوم التربية الخاصة	26	18.46	480.00			
متطلبات التخطيط والتنفيذ	الماجستير	24	30.96	743.00	181	2.567-	0.010 دالة إحصائيًّا عند 0.01≥
	دبلوم التربية الخاصة	26	20.46	532.00			
الدرجة الكلية	الماجستير	24	32.79	787.00	137	3.405-	0.001

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
للمحور الأول	دبلوم التربية الخاصة	26	18.77	488.00			دالة إحصائيًا عند ≤0.01

كما يُظهر الجدول (34) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الثاني (المتطلبات المعرفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب) لصالح المعلمين ذوي مؤهل الماجستير في التربية الخاصة.

ثالثا: الفروق التي تُعزى لعدد سنوات الخبرة للمعلمين في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

جدول (35) الإحصاءات الوصفية (المتوسطات، والانحرافات المعيارية) للمحور الأول لاستبانة "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء عدد سنوات الخبرة (ن=228)

	أقل من 5 سنوات (ن=25)		من 5 سنوات إلى 10 سنوات (ن=56)		أكثر من 10 سنوات (ن=147)	
الأبعاد الفرعية للمتطلبات المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات البحثية والعلمية	30.2400	4.18609	30.5714	3.44757	28.7891	4.42786
المتطلبات التدريبية	31.2400	3.78902	30.8571	3.22168	29.2109	4.10184
متطلبات التخطيط والتنفيذ	31.2800	3.07571	32.7857	2.70833	31.2721	3.30951
الدرجة الكلية للمحور الثاني	92.7600	10.16235	94.2143	7.93545	89.2721	10.32722

يُظهر الجدول (35) وفقًا للمتوسطات الحسابية:

وجود تباين نسبي بين أفراد العينة تبعًا لسنوات الخبرة المهنية على مستوى الأبعاد الفرعية الثلاثة، وكذلك الدرجة الكلية للمحور الثاني كما يلي:

أعلى المتوسطات في المتطلبات البحثية والعلمية كانت لدى الفئة ذات الخبرة من (5 سنوات إلى 10 سنوات)، بمعدل 30.5714، بينما جاءت أقل الدرجات لدى فئة (أكثر من 10 سنوات) بمعدل 28.7891.

بينما كانت أعلى المتوسطات في المتطلبات التدريبية كان لدى فئة (أقل من 5 سنوات) بقيمة 31.2400، بينما

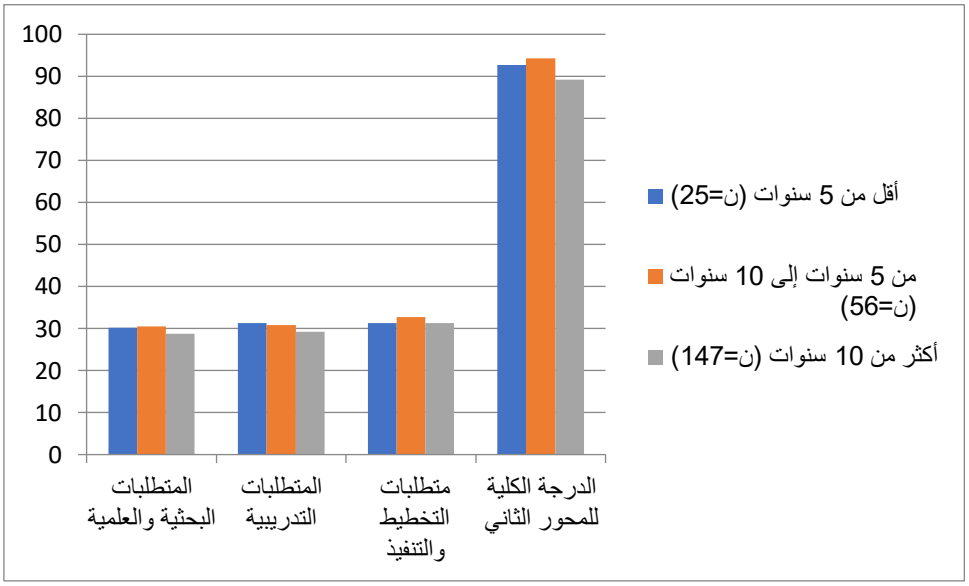
سجلت فئة (أكثر من 10 سنوات) أقل متوسط 29.2109؛ ما قد يشير إلى شعور البعض من ذوي الخبرة الطويلة بأن التدريبات لا تغطّي احتياجاتهم الفعلية، أو أنها لم تكن متجددة.

بينما في متطلبات التخطيط والتنفيذ كان أعلى متوسط لفئة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) بقيمة 32.7857، بينما كانت درجة كل من المجموعتين الأخريين متقاربة جدًّا 31.28، 31.2721؛ ما يدل على أن هذه الفئة من الخبرة قد تكون الأكثرَ قدرة على إدراك أهمية التخطيط والتنفيذ الفعّال للأنشطة الترويحية.

بينما في الدرجة الكلية سجلت فئة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) أعلى الدرجات (94.2143)، تليها فئة (أقل من 5 سنوات) (92.76)، ثم فئة (أكثر من 10 سنوات) (89.2721).

ومن حيث الانحرافات المعيارية: تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين 2.70833 إلى 4.42786، وذلك يشير إلى وجود تقارب نسبي في آراء أفراد العينة داخل كل مجموعة حول المتوسط، في حين تظهِر النتائجُ تباينًا واضحًا بين متوسطات الفئات الثلاث، وفقًا لسنوات الخبرة؛ حيث تفوّقت بشكل واضح فئة (5-10) سنوات (في معظم الأبعاد الفرعية)، ورغم ذلك، لا يمكن تحديدُ دلالةِ هذه الفروق من الناحية الإحصائية بالاعتماد على هذا الجدول فحسب؛ نظرًا لكونه يعرِض بياناتٍ وصفيةً فقط.

ويوضح الرسم البياني ذلك.



شكل (10) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمحور "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" وفقًا لعدد سنوات الخبرة

وبسبب عدم تكافؤ فئات متغير عدد سنوات الخبرة، إضافة إلى عدم اعتدالية توزيع البيانات، كذلك اشتراط بعض الإحصائيين استخدام الاختبارات البارامترية للعينات المتكافئة؛ فقد تم تطبيق اختبار كروسكال والس (Kruskal – Wallis Test)؛ لتحديد دلالة الفروق بين العينات المستقلة، وتظهر النتائج ما ورد في الجدول (36).

جدول (36) نتائج اختبار (كروسكال– والس) لدلالة الفروق في مستوى "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" في ضوء عدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	المجموعات الفرعية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	دلالة الفرق
المتطلبات البحثية والعلمية	أقل من 5 سنوات	25	122.18	7.290	2	0.026	دالة إحصائيًّا (0.05)
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	133.04				
	أكثر من 10 سنوات	147	106.13				
المتطلبات التدريبية	أقل من 5 سنوات	25	135.78	10.180	2	0.006	دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	131.55				
	أكثر من 10 سنوات	147	104.38				
متطلبات التخطيط والتنفيذ	أقل من 5 سنوات	25	104.10	9.262	2	0.010	دالة إحصائيًّا عند 0.01
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	137.53				
	أكثر من 10 سنوات	147	107.50				
الدرجة الكلية للمحور الثاني	أقل من 5 سنوات	25	126.26	12.310	2	0.002	دالة إحصائيًّا عند 0.01
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	138.33				
	أكثر من 10 سنوات	147	103.42				

تشير النتائج المعروضة في جدول (36) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لعدد سنوات الخبرة؛ إذ إنه باستعمال اختبار كروسكال والس تبين وجود دلالة إحصائية لقيمة (H) الخاصة بجميع الأبعاد الفرعية لهذا المحور، وكذلك الدرجة الكلية؛ إذ بلغت قيمة (H) المحسوبة على التوالي للأبعاد الفرعية (7.290-10.180-9.262-12.310)، (المتطلبات البحثية والعلمية – المتطلبات التدريبية – متطلبات التخطيط والتنفيذ)، وكانت دلالتهم الإحصائية دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، ومستوى (0.05)؛ ما يعني أن رتب المجموعات، حسب عدد سنوات الخبرة، جاءت متفاوتةً، إلا أنه لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، ويُستنتج من ذلك أن متغير عدد سنوات الخبرة كان له دور في التأثير على كل من الأبعاد التالية: (المتطلبات البحثية والعلمية – المتطلبات التدريبية – متطلبات التخطيط والتنفيذ)، إضافة إلى الدرجة الكلية عند استخدام الأنشطة الترويحية اللازمة لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وللكشف عن اتجاه الفروق في كل الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للاستبانة، من خلال استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U) للمقارنة الثنائية بين كل زوج من فئات عدد سنوات الخبرة في كل من المتطلبات الإدارية، والدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة؛ وذلك للمقارنة بين رتب متوسطات درجات فئتي عدد سنوات الخبرة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الثاني بالاستبانة؛ فإن الجدول (37) يوضح ذلك تفصيلًا:

– **المقارنة بين مستوى** المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **والدرجة الكلية للمحور الأول بالاستبانة بين فئة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وفئة الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات).**

جدول (37) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات)

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات البحثية والعلمية	أقل من 5 سنوات	25	38.56	964.00	639.00	– 0.634	0.526 غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	42.09	2357.00			
المتطلبات التدريبية	أقل من 5 سنوات	25	42.66	1066.50	658.00	– 0.435	0.663 غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	40.26	2254.50			
متطلبات التخطيط والتنفيذ	أقل من 5 سنوات	25	32.52	813.00	488.00	– 2.199	0.028 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	44.79	2508.00			
الدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة	أقل من 5 سنوات	25	38.82	970.50	645.00	–0.510	0.575 غير دالة إحصائيًّا
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	41.97	2350.50			

يظهر الجدول (37) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في متطلبات التخطيط والتنفيذ بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 سنوات إلى 10 سنوات) لصالح فئة الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين في الأبعاد التالية: (المتطلبات البحثية والعلمية – المتطلبات التدريبية)، والدرجة الكلية للمحور الثاني بالاستبانة بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 سنوات إلى 10 سنوات).

– المقارنة بين مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والدرجة الكلية بين فئتي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) وبين (أكثر من 10 سنوات).

جدول (38) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات البحثية والعلمية	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	119.46	6689.50	**3138.500**	**2.644–**	**0.008 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)**
	أكثر من 10 سنوات	147	95.35	14016.50			
المتطلبات التدريبية	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	119.79	6708.50	**3119.500**	**2.718–**	**0.007 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)**
	أكثر من 10 سنوات	147	95.22	13997.50			
متطلبات التخطيط والتنفيذ	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	121.24	6789.50	**3038.500**	**2.905–**	**0.004 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)**
	أكثر من 10 سنوات	147	94.67	13916.50			
الدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	124.86	6992.00	**2836.00**	**3.429–**	**0.001 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)**
	أكثر من 10 سنوات	147	93.29	13714.00			

يتبين من الجدول (38) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في جميع الأبعاد الفرعية للمتطلبات المعرفية والدرجة الكلية للمحور الثاني بين فئتي (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح فئة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات).

– المقارنة بين مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والدرجة الكلية بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين فئة الخبرة (أكثر من

10 سنوات).

جدول (39) قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب "المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" بين فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وفئة الخبرة أكثر من 10 سنوات

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المتطلبات البحثية والعلمية	أقل من 5 سنوات	25	93.40	2335.00	1584.500	1.109-	0.268 غير دالة إحصائيًّا
	أكثر من 10 سنوات	147	85.33	12543.00			
المتطلبات التدريبية	أقل من 5 سنوات	25	96.62	2415.50	1347.00	2.165-	0.030 دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)
	أكثر من 10 سنوات	147	84.78	12462.50			
متطلبات التخطيط والتنفيذ	أقل من 5 سنوات	25	106.12	2653.00	1789.500	0.210-	0.834 غير دالة إحصائيًّا
	أكثر من 10 سنوات	147	83.16	12225.00			
الدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة	أقل من 5 سنوات	25	84.58	2114.50	1489.00	1.517-	0.129 غير دالة إحصائيًّا
	أكثر من 10 سنوات	147	86.83	12763.50			

كما يُظهِر الجدول (39) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين في بُعد (المتطلبات التدريبية) بين فئتي (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، بينما لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات متوسطات المعلمين في كل من الأبعاد التالية: (المتطلبات البحثية والعلمية – متطلبات التخطيط والتنفيذ)، والدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

خامسًا: ملخص نتائج الدراسة

سادسًا: توصيات الدراسة

سابعًا: البحوث المقترحة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، وتحليلها في ضوء أهدافها وأسئلتها، وذلك من خلال تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، وربطها بالدراسات السابقة، كما يتضمن هذا الفصل عرضًا موجزًا لأبرز نتائج الدراسة، إضافة إلى التوصيات والمقترحات التي تقدمها الباحثة في هذه الدراسة.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ينص السؤال الأول على: "ما مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاء مرتفعًا جدًا، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس تمتع معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمستوى عالٍ من المسؤولية والالتزام المهني، والعمل بروح إيجابية تنعكس بوضوح على أدائهم داخل البيئة الصفية؛ ما يسهم في تعزيز التزامهم بالمتطلبات المهنية بشكل فعال، كما أن المعلمين يمتلكون خلفية معرفية وتربوية قوية ناتجة عن تدريب اكاديمي وتأهيل مهني مناسب مكنهم من اكتساب المهارات المهنية الضرورية للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما تعزو الباحثة ارتفاع مستوى المتطلبات المهنية إلى الاهتمام المتزايد من مؤسسات التعليم الخاصة بإعداد المعلمين وتأهيلهم بشكل متكامل وشامل من خلال الدورات التدريبية المستمرة التي تسهم بدورها في تطوير مهاراتهم، وتعزيز قدرتهم على استخدام الأنشطة الترويحية كوسيلة تربوية فاعلة لإدارة السلوك، وترى الباحثة أيضًا أن هذا الارتفاع قد يرتبط بازدياد وعي المعلمين بدورهم المهم في حياة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وشعورهم بالمسؤولية تجاه تحسين جودة حياتهم من خلال إدارة وضبط سلوكهم؛ الأمر الذي يدفعهم إلى الالتزام بالمعايير المهنية والسعي لتطوير ذواتهم باستمرار، كما يمكن تفسير ذلك بكون طبيعة العمل مع هذه الفئة تتطلب من المعلم جهدًا مضاعفًا وصبرًا وتفهمًا عاليًا؛ ما يجعلهم أكثر حرصًا على تنمية مهاراتهم المهنية؛ لضمان تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية.

وفي هذه الدراسة تم تناول مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال محور يتناول أربعة أبعاد، هي: المتطلبات الشخصية، والمتطلبات التكنولوجية، والمتطلبات الإدارية، والمتطلبات المهارية؛ **فقد جاء البعد الأول (المتطلبات الشخصية) في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع جدًا**، وتفسر الباحثة أن ارتفاع مستوى بعد المتطلبات الشخصية يدل على وعي وإدراك معلمي

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية السمات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلمون مثل الصدق والأمانة والصبر والهدوء والمرونة والتعاون، إلى جانب قدرتهم العالية في إظهار قدر كبير من التعاطف والتفهم تجاه طلابهم؛ ما يعكس عمق الوعي المهني والإنساني لديهم، وتبرر الباحثة تصدر هذا البعد للمرتبة الأولى في هذا المحور إلى أن طبيعة العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تتطلب من المعلم تفاعلًا إنسانيًّا مباشرًا ومكثفًا يفوق الجوانب التكنلوجية والإدارية والمهارية؛ حيث يعتمد نجاح المعلم بدرجة كبيرة على قدرته في احتواء الطالب، والتعامل معه برفق وتفهم؛ ما يجعل السمات الشخصية العنصر الأكثر تأثيرًا في البيئة التعليمية، كما ترى الباحثة أن تقدم هذا البعد على غيره يرتبط بكون الصفات الشخصية تمثل أحد أهم مقومات نجاح المعلم قبل أي جانب آخر، **أما بعد (المتطلبات التكنولوجية) فقد جاء في المرتبة الرابعة بمستوى مرتفع جدًا**، وتفسر الباحثة أن ارتفاع مستوى بعد المتطلبات التكنولوجية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يدل على وعيهم بأهمية استخدام التكنلوجيا في العملية التعليمية، وإدراكهم لدورها في تحفيز الطلاب وتسهيل التواصل، وتنويع إستراتيجيات التعليم بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، وتعزو الباحثة هذا الارتفاع إلى انتشار الأجهزة الذكية والمنصات التعليمية والبرامج المساندة؛ ما أسهم في رفع مستوى مهارة المعلمين التقنية، إضافة إلى حرص كثير من المعلمين على التعلم الذاتي ومتابعة المستجدات التقنية؛ ما يعكس اتجاهًا إيجابيًّا نحو توظيف التكنولوجيا في البيئة التعليمية، كما تفسر الباحثة مجيء هذا البعد في المرتبة الرابعة في هذا المحور رغم ارتفاعه بأن الجانب التكنولوجي يعد أقل ملامسة للواقع اليومي للمعلم مقارنة بالأبعاد الأخرى، إلى جانب أن بعض الوسائل التكنولوجية لا تتكيف مع خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك قد يقلل من إقبال المعلمين على استخدامها بشكل مكثف؛ ما يجعل هذا الجانب في حاجة إلى مزيد من الدعم والتطوير، ومع ذلك فإن حصول هذا البعد على مستوى مرتفع جدًا يؤكد إدراك المعلمين لأهمية التكنولوجيا، واستعدادهم لتبنيها متى ما توفرت البيئة المناسبة والتدريب الكافي. **كما جاء بعد (المتطلبات الإدارية) في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع جدًا**، وتفسر الباحثة أن ارتفاع مستوى المتطلبات الإدارية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعكس إدراك الجهات التعليمية والمراكز المتخصصة لأهمية توفير بيئة إدارية داعمة ومهيئة بإشراف مستمر؛ لتمكين المعلمين من تطبيق الأنشطة الترويحية بكفاءة وفعالية، وترى الباحثة أن حصول هذا البعد على المرتبة الثانية في هذا المحور يعود إلى أن الجوانب الإدارية تمثل عنصر دعم أساسيًّا للمعلم، وأن التعاون الإداري يساعد في رفع كفاءة المعلمين؛ ما يجعل هذا البعد يلي المتطلبات الشخصية مباشرة بأهميته في توظيف الأنشطة الترويحية لإدارة السلوك، **وأخيرًا، حصل بعد (المتطلبات المهارية) على المرتبة الثالثة بمستوى مرتفع جدًّا**، وترى الباحثة أن سبب ارتفاع هذا البعد يعود إلى امتلاك المعلمين مهارات عالية في تنفيذ الأنشطة الترويحية بفاعلية؛ ما يعكس كفاءة المناهج والبرامج التدريبية التي تقدمها الجامعات؛ إذ أسهمت بشكل واضح في رفع مستوى المهارات العملية والتطبيقية، كما ترى الباحثة أن حصول هذا البعد على المرتبة الثالثة في هذا المحور يعود إلى أن التركيز الأساسي للمعلمين يكون أولًا على الجوانب الشخصية والإدارية في حين تعتبر المتطلبات المهارية ناتجًا للتطبيق والتجربة المستمرة التي تعتمد على الصفات الشخصية للمعلم والبيئة الإدارية الداعمة.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجمي والدوسري (2015) التي أظهرت توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة، بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات الوجدانية الشخصية، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المهارية، كفايات الأسس العامة، الكفايات المعرفية، كما أظهرت النتائج أن جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة، وأيضًا اتفقت مع نتائج دراسة اللالا (2017) التي أظهرت نتائجها أن كل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حظيت بقبول مرتفع من معلميهم.

كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدخيل (2020) التي توصلت إلى مشكلات متعلقة بمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية، المشكلات المتعلقة بمناهج تدريس المعاقين عقليًا، المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية، المشكلات المتعلقة بعملية التقويم، المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، كما أظهرت فروقًا في مستوى المشكلات التدريسية، كما اختلفت أيضًا نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من السليماني والحسيني (2020) التي أظهرت نتائجها اهتمام المعلمين بالكفايات المهنية وفق الترتيب التالي: التخطيط للتدريس، الأسس والمفاهيم المعرفية، الإدارة الصفية، تنفيذ التدريس، المجتمعات المهنية، وأيضًا اختلفت نتائج هذا السؤال عن نتائج دراسة الشبرمي والقحطاني (2020) التي أظهرت أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة، واحتلت كفايات أخلاقيات المهنة المرتبة الأولى، يليها كفايات التنفيذ وإدارة الصف، ثم كفايات القياس والتقويم، وبعد ذلك كفايات التخطيط، وأخيرًا كفايات الأسس المعرفية، كما اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة عوض وآخرين (2022) التي توصلت إلى وجود قصور في الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما اختلفت نتائج هذا السؤال عن نتائج دراسة محمد (2023) التي أظهرت أن معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة يعانين مشكلات كبيرة جدًا فيما يتعلق بقضايا (الإحاطة والتشخيص، ومجتمع المدرسة)، كما يعانين مشكلات كبيرة فيما يتعلق بقضايا (المناهج الدراسية والتدريس، وتعاون أولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي مع المعلمات)، بينما يعانين من مشكلات متوسطة فيما يتعلق بقضايا (البرامج التربوية والتعليمية، وفلسفة التربية والتعليم ومشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة).

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بمستوى مرتفع جدًا، وترى الباحثة أن هذا الارتفاع يعكس

وعي معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية الجانب المعرفي في التعامل مع طلابهم، ويدل ذلك على توفر قاعدة معرفية قوية تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية؛ ما يسهم في نجاح تنفيذ الأنشطة الترويحية، وتوظيفها بفاعلية لإدارة السلوك، وتعزيز التفاعل الإيجابي للطلاب داخل البيئة الصفية، كما أن هذا الوعي المعرفي هو نتيجة طبيعية لبرامج الإعداد الأكاديمي والتدريب المهني التي تركز على تزويد المعلمين بالمعارف التربوية والنفسية والسلوكية اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، إلى جانب اطلاعهم المستمر على الأساليب الحديثة في إدارة وضبط السلوك من خلال الأنشطة الترويحية، كما تعزو الباحثة ارتفاع مستوى المتطلبات المعرفية إلى أن هذا الجانب المعرفي يمثل محورًا أساسيًّا في ممارسات المعلمين اليومية، وأنه يعكس الواقع العملي في المدارس والمراكز الخاصة بالتربية الخاصة؛ حيث أصبح المعلمون أكثر وعيًا بدور الجانب المعرفي في نجاح إستراتيجيات إدارة السلوك، واستخدام الأنشطة الترويحية؛ ما جعلهم قادرين على تطبيقها بفاعلية داخل الموقف التعليمي.

وفي هذه الدراسة تم تناول مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال محور يتناول ثلاثة أبعاد، هي: المتطلبات العلمية والبحثية، والمتطلبات التدريبية، ومتطلبات التخطيط والتنفيذ؛ **فقد جاء بعد (متطلبات التخطيط والتنفيذ) بالترتيب الأول بمستوى مرتفع جدًا.** وتفسر الباحثة هذا الارتفاع بأن معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يولون اهتمامًا كبيرًا لمعرفة عمليات التخطيط المناسبة للأنشطة الترويحية وتحديد الأهداف السلوكية، ووضع إستراتيجيات واضحة لتنفيذ الأنشطة الترويحية بطريقة فعالة تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وترى الباحثة أن هذا البعد جاء بالمرتبة الأولى في هذا المحور نظرًا لأهميته وارتباطه المباشر بمهام المعلم اليومية؛ حيث يعد التخطيط والتنفيذ من أكثر الجوانب ممارسة في الواقع التعليمي اليومي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ فالمعلم بحاجة إلى معرفة أنواع الأنشطة، وطرق التخطيط لها، ومعرفة الأساليب والإستراتيجيات المناسبة للتنفيذ وطرق التقييم، وكل ذلك أسهم في رفع مستوى اهتمام المعلمين بهذا البعد، **كما جاء بعد (المتطلبات التدريبية) بالترتيب الثاني بمستوى مرتفع جدًا،** وتفسر الباحثة ارتفاع هذا البعد في أن المعلمين يدركون أهمية التدريب المهني المستمر لتعزيز معارفهم ومهاراتهم في إدارة السلوك واستخدام الأنشطة الترويحية بشكل صحيح وفعال، وأن سبب هذا الارتفاع يعود إلى شعور المعلمين بضرورة تطوير أنفسهم، وإدراكهم أن التطور السريع في مجال التربية الخاصة يتطلب منهم تحديثًا مستمرًا، لذلك أصبح المعلمون أكثر حرصًا، واستعدادًا لحضور الدورات التدريبية لتطوير أنفسهم وزيادة مستوى المعرفة لديهم، وترى الباحثة أن حصول هذا البعد على المرتبة الثانية في هذا المحور يعود إلى أن المتطلبات التدريبية تأتي عادة بعد تهيئة المعلمين بالخبرة والمعرفة اللازمة في التخطيط والتنفيذ، والتي جاءت بالمرتبة الأولى، وبعد امتلاكهم المعرفة بالمهارات الأساسية للتخطيط والتنفيذ يكونون أكثر استعدادًا للاستفادة من التدريب المهني المستمر؛ لذلك جاء هذا البعد بالترتيب الثاني يلي متطلبات التخطيط والتنفيذ؛ لأنه يعكس رغبة المعلمين الذاتية في التطوير المهني، **كما جاء بعد (المتطلبات العلمية والبحثية) بالترتيب الثالث بمستوى مرتفع جدًا،** وترى الباحثة أن ارتفاع مستوى المتطلبات العلمية والبحثية يعكس امتلاك المعلمين لأسس علمية قوية نتيجة الدراسة الأكاديمية والتأهيل المهني؛ ما مكنهم من إدراك أهمية البحث العلمي في

تطوير أنفسهم، حتى وإن لم يكن ذلك جزءًا من مهامهم، وتفسر الباحثة حصول هذا البعد على الترتيب الأخير في هذا المحور بأن الجوانب العلمية والبحثية مثل الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، لا تحظى بأولوية واهتمام في الممارسة اليومية للمعلمين؛ حيث يركزون بشكل أكبر على الجوانب التطبيقية والعملية التي ترتبط مباشرة ببيئة الصف وإدارة سلوك الطلاب، كما ترى الباحثة أن البحث العلمي لا يشكل جزءًا أساسيًّا من المهام الوظيفية للمعلمين؛ ما يجعل ارتباطهم به محدودًا، وبناء على ذلك يمكن القول إن الترتيب الأخير لهذا البعد لا يعني ضعف في المستوى؛ بل يعكس طبيعة الأولويات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ولقد توافقت نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة الخطيب (2005) التي أظهرت أن البرنامج التدريبي الجمعي كان فعالًا في زيادة مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وكذلك اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة مكورميك McCormick (2011) التي أشارت إلى أن المعلمين لديهم معرفة كافية بتحليل السلوك التطبيقي إلا أن معلمي التربية الخاصة يملكون مستوى أعلى من المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي من معلمي التعليم العام، كما أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى معرفة المعلمين بتحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم له، كما اتفقت نتائج هذا السؤال أيضًا مع نتائج دراسة راندازو Randazzo (2011) التي أظهرت أن المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية لديهم وعي كافٍ بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وأنهم يستخدمون بشكل مستمر الإستراتيجيات الإيجابية (التعزيز الإيجابي) أكثر من السلبية (العقاب)، كما أن معلمي التربية الخاصة لديهم وعي أكثر من معلمي التعليم العام بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، ودعمت نتائج هذا السؤال دراسة Van Ingen et al. (2010) التي توصلت نتائجها إلى أن التنوع في التدريس، وتقديم تعزيز لهؤلاء الأطفال باستخدام أساليب تدريسية مثل مسرح الطفل يساعد ذلك على تقدم الأطفال في العملية التعليمية، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية، وتحسين مستوى السلوكيات لديهم.

في حين اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العايد وأبي هواش (2011) التي توصلت إلى أن هناك مستوى متدنيًا من المعرفة في تعديل السلوك لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين والمرشدين التربويين، كما أشارت النتائج إلى أن هناك تباينًا ظاهريًّا في مستوى المعرفة في تعديل السلوك تبعًا لمتغير الدراسة (معلم تربية خاصة، معلم عادي، مرشد تربوي)، كما اختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة الدوخي وجرار (2015) التي أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يمتلكون مستوى منخفضًا من المعارف النظرية والممارسات العملية لأساليب تعديل السلوك، كما تبين أن إلمام المعلمين للمعلومات والمعارف النظرية كان أعلى مقارنة بمدى إلمامهم بالممارسات العملية التطبيقية.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟".

مناقشة نتائج هذا السؤال وفقًا لمتغير الجنس:

أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع أبعاد هذا المحور، وتفسر الباحثة ذلك بأن طبيعة العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تفرض نوعًا من التشابه في المهام والمسؤوليات؛ حيث تعمل كلتا الفئتين ضمن أنظمة تعليمية موحدة، وتتبع نفس التوجيهات بغض النظر عن الجنس، كما أن المعلمين والمعلمات غالبًا ما يتلقون نفس نوع التأهيل الأكاديمي والتدريب المهني؛ ما يجعل مستوى الأداء المهني متقاربًا بينهم، وبالتالي يصبح الاختلاف بين المعلمين والمعلمات غير واضح؛ لأن كليهما يعملان تحت نفس الظروف والشروط والمعايير.

وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع دراسة الشبرمي والقحطاني (2020) التي لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس، واتفقت أيضًا نتيجة هذا السؤال مع نتائج عوض وآخرين (2022) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية والشخصية، الكفايات التدريسية) باختلاف متغير الجنس.

مناقشة نتائج هذا السؤال وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للدرجة العلمية للأبعاد الفرعية في هذا المحور (المتطلبات الشخصية– المتطلبات التكنولوجية– المتطلبات المهارية) والدرجة الكلية للمحور الأول، وترى الباحثة أن هذه الأبعاد ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمستوى التأهيل الأكاديمي والمهارات التي يكتسبها المعلم أثناء الدراسة الجامعية أو ما بعد التخرج؛ فالمعلم الحاصل على مؤهلات أعلى مثل الماجستير غالبًا ما يتلقى تدريبًا أعمق في العديد من المجالات مثل: التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم، والقدرة على تنفيذ الأنشطة بشكل علمي ومنهجي، **كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للدرجة العلمية في بعد (المتطلبات الإدارية)**، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذا البعد لا يعتمد بشكل مباشر على الدرجة العلمية للمعلمين، بل يرتبط باللوائح والأنظمة التنظيمية المعتمدة داخل المدرسة أو المؤسسة التعليمية؛ فغالبًا ما تكون المهام الإدارية موحدة ومتشابهة بين المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم؛ ما يؤدي إلى تقارب استجاباتهم في هذا البعد تحديدًا بشكل ملحوظ.

كما أظهرت النتائج بهذه الدراسة تحديد اتجاه هذه الفروق لصالح أي فئة وفقًا لمتغير (الدرجة العلمية) بشكل أدق:

– حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح الأبعاد التالية (المتطلبات الشخصية– المتطلبات التكنولوجية) والدرجة الكلية للمحور الأول، عند المقارنة بين المعلمين الحاصلين على (البكالوريوس، والحاصلين على الماجستير)، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل الماجستير، وتفسر الباحثة ذلك بسبب أن المعلمين ذوي مؤهل الماجستير يمتلكون وعيًا أعلى بالمتطلبات المهنية والشخصية والتكنولوجية، وذلك يعود غالبًا إلى مستوى التأهيل الأكاديمي المتقدم الذي حصلوا عليه؛ ما ينعكس على إدراكهم لهذه المتطلبات بشكل أعمق، والذي يمنحهم فرصًا أوسع للاطلاع على أحدث الاتجاهات النظرية التربوية؛ إضافة إلى التدريب على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، **وفي المقابل لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح بعد (المتطلبات المهارية)**، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المهارات التطبيقية تكتسب في الميدان التربوي بشكل مباشر، ومن خلال الخبرة اليومية والتجربة العملية بغض النظر عن المؤهل الأكاديمي؛ فالمعلمون سواء كانوا من حملة البكالوريوس أو الماجستير يواجهون المواقف الصفية نفسها، ويتعاملون مع الفئة نفسها من الطلاب؛ ما يسهم في تقارب مستوى مهاراتهم.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الفرعية التالية (المتطلبات الشخصية– المتطلبات المهارية) والدرجة الكلية للمحور الأول عند المقارنة بين المعلمين (الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدبلوم في التربية الخاصة)، وجاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس، وتفسر الباحثة أن ذلك يعود إلى برامج البكالوريوس عادة ما تكون أشمل من حيث عدد الساعات وذات عمق أكاديمي وتطبيقي أكبر؛ ما ينعكس على جاهزية المعلمين المهنية بشكل عام، **كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بعد (المتطلبات التكنولوجية)**، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التعامل مع التقنية أصبح شائعًا وسهل الوصول للجميع بغض النظر عن المؤهل كما أن المؤسسات التعليمية غالبًا ما توفر أدوات تكنولوجية موحدة لجميع المعلمين؛ ما يقلل الفجوة في هذا الجانب تحديدًا؛ إضافة إلى ذلك قد لا تركز برامج الدبلوم والبكالوريوس بشكل كافٍ على الجانب التكنولوجي مقارنة بالجوانب الشخصية والمهارية؛ ما يسهم في تقارب مستوى المتطلبات التكنولوجية بين الفئتين.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الأول عند المقارنة بين المعلمين الحاصلين على (الدبلوم في التربية الخاصة، والحاصلين على الماجستير) لصالح المعلمين ذوي مؤهل الماجستير، وتفسر الباحثة ذلك بأن مؤهل الماجستير يمنح المعلم

مستوى أعمق من المعرفة إلى جانب تعزيز مهاراته؛ ما ينعكس إيجابًا على وعيه بالممارسات المهنية المطلوبة، كما أن برامج الماجستير غالبًا ما تتضمن مقررات متقدمة في إستراتيجيات التدريس وأساليب تعديل السلوك، وتشجع على البحث العلمي والتطوير المهني المستمر، وهو ما قد لا يكون متوفرًا بنفس القدر في برامج الدبلوم، كما يحتمل أيضًا أن يكون لدى معلمي الماجستير دافعية أعلى نحو التعلم الذاتي وتطبيق أفضل للممارسات التعليمية؛ ما يسهم في تعزيز وعيهم بكل من المتطلبات الشخصية والمهارية والتكنولوجية في المقابل قد تفتقر برامج الدبلوم إلى العمق الكافي من حيث الإعداد المهني؛ ما ينعكس على انخفاض متوسط درجات المعلمين في هذا الجانب.

مناقشة نتائج هذا السؤال وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لعدد سنوات الخبرة في الأبعاد الفرعية لهذا المحور (المتطلبات الشخصية– المتطلبات التكنولوجية– المتطلبات المهارية)، وتفسر الباحثة سبب ذلك أن المعلمين يعملون في بيئات تعليمية متشابهة (مدارس حكومية أو خاصة، برامج دمج، أو مراكز)، وعلى الرغم من اختلاف عدد سنوات الخبرة بين المعلمين؛ فإنهم يواجهون ظروف وتحديات يومية متقاربة في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يعني أنه حتى المعلم ذو الخبرة القصيرة قد يكتسب مستوى من الفهم لا يختلف كثيرًا عن المعلم ذي الخبرة الطويلة، خاصة إذا لم يتم استثمار الخبرة بشكل فعال؛ فالمعلم صاحب الخبرة الطويلة لا يشترط عليه حضور برامج تدريبية مستمرة في حين قد يكون المعلم الجديد قد تخرج مؤخرًا من بيئة أكاديمية حديثة ومواكبة للتطورات؛ ما يمنحه معرفة حديثة في إدارة السلوك، واستخدام الأنشطة الترويحية أو الوسائل التكنولوجية، وبالتالي تصبح الفجوة بينه وبين المعلم الأقدم محدودة؛ لذلك فإن عدد سنوات الخبرة الطويلة في العمل لا تعني بالضرورة اكتساب مهارات أعلى بالمتطلبات الشخصية والمهارية، أما فيما يتعلق بالمتطلبات التكنولوجية؛ فإن التطور السريع في هذا المجال يجعل من الصعب على أصحاب الخبرة الطويلة مواكبة التحديثات المتسارعة، بينما يكون المعلم ذو الخبرة القصيرة غالبًا أكثر تقبلًا واستعدادًا لاستخدام الوسائل الرقمية الحديثة، هذا ما يقلل من تأثير "سنوات الخبرة" في هذا البعد، ويؤكد أن المرونة والتحديث الذاتي أهم من عدد سنوات الخبرة، **بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح بعد (المتطلبات الإدارية) والدرجة الكلية للمحور الأول**، وترى الباحثة أن ذلك يعكس طبيعة هذه المهارات التي تتطلب ممارسة علمية مستمرة وخبرة عكس الجوانب الشخصية أو التكنولوجية أو المهارية التي يمكن اكتساب بعض مهاراتها من خلال التدريب القصير أو الدراسة الأكاديمية، فإن المهارات الإدارية مثل: التنسيق، التخطيط، إدارة الوقت، والمتابعة تُبنى تدريجيًّا من خلال العمل اليومي والتفاعل المباشر مع المسؤوليات الإدارية؛ لذلك كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت فرصته لتطوير هذه المهارات داخل البيئة المدرسية سواء من خلال إعداد خطط العمل، تنسيق الأنشطة، أو التعامل مع

الجهات الإدارية، كما أنه في البيئة التعليمية غالبًا ما يكون هناك نظام إداري معقد يتطلب معرفة دقيقة بالإجراءات الرسمية، والتنسيق بين الخطط التعليمية والتوجيهات الإدارية، وتنظيم الاجتماعات والأنشطة، كما أن المعلم ذا الخبرة الطويلة يكون قد اعتاد هذا النوع من العمل، ويعرف كيف يتعامل معه بفعالية، بينما قد يجد المعلم الجديد صعوبة في التنقل داخل هذا النظام دون دعم كافٍ.

كما أظهرت النتائج بهذه الدراسة تحديد اتجاه هذه الفروق لصالح أي فئة وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة) بشكل أدق:

– حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بعد (المتطلبات الإدارية) عند المقارنة بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5– 10 سنوات)، لصالح الفئة (من 5– 10 سنوات)، وتفسر الباحثة ذلك بأن المتطلبات الإدارية لا تكتسب غالبًا من خلال الدراسة النظرية فقط؛ بل تتطور بشكل يومي من خلال الممارسة، فالمعلم الذي يمتلك خبرة تتراوح (من 5 إلى 10 سنوات) يكون قد مر بعدد أكبر من المواقف والتجارب الإدارية اليومية مقارنة بالمعلم المبتدئ الذي لا يزال في مرحلة التكيف مع العمل.

– كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بعد (المتطلبات الإدارية) والدرجة الكلية للمحور الأول عند المقارنة بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، وترى الباحثة أن المتطلبات الإدارية قد تصل إلى مستوى معين من الإتقان لدى المعلم بعد فترة من العمل، ولا يشترط أن تستمر في التطور بشكل ملحوظ مع مرور السنوات خاصة إذا لم تكن هناك فرص تدريبية أو مهام إدارية متجددة تكلف بها الفئات الأقدم، كما أن بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد يتوقفون عن تطوير مهاراتهم الإدارية في حين قد يظهر المعلمون الجدد دافعية مرتفعة بفضل تأهيلهم الأكاديمي الحديث؛ ما يؤدي إلى تقارب مستويات الأداء بين الفئتين.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بعد (المتطلبات الإدارية) والدرجة الكلية للمحور الأول بين المعلمين ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات) و(أكثر من 10سنوات)، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين في هذه المرحلة يكونون غالبًا في ذروة النشاط المهني؛ حيث يمتلكون خبرة كافية تؤهلهم للتعامل مع الجوانب الإدارية، وفي الوقت ذاته لديهم دافعية عالية للتطوير والمبادرة والمشاركة في مهام التنظيم والتخطيط داخل المدرسة، وفي المقابل قد يواجه بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة نوع من الركود أو التكرار في المهام؛ ما يقلل من حماسهم للمشاركة الفعالة في الجوانب الإدارية، خاصة إذا لم تتوفر لهم فرص تطويرية جديدة، كما أن طول سنوات الخبرة وحده لا يكفي في حال غياب

التجديد والدعم، بالتالي توضح هذه النتيجة أن الفئة ذات الخبرة المتوسطة (5- 10 سنوات) تحقق توازنًا بين المعرفة المكتسبة من التجربة والدافعية المستمرة للتعلم والمشاركة.

اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة اللالا (2017) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير المهنية اللازمة للمعلمين تعزى للخبرة المهنية.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

مناقشة نتائج هذا السؤال وفقًا لمتغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع أبعاد هذا المحور، وتفسر الباحثة ذلك بأن برامج إعداد المعلمين والمعلمات في الجامعات تعتمد مناهج موحدة لكلا الجنسين؛ حيث يتلقى الطلاب نفس المناهج الدراسية والمعلومات النظرية، وبالتالي فإن الأساس المعرفي الذي يعتمد عليه المعلمون والمعلمات في التعامل مع الطلاب يكون مشتركًا إلى حد كبير، كما أن طبيعة العمل في المدارس والمراكز تتشابه من حيث الأنظمة والمهام اليومية والظروف، كما أنها تعمل بنظام موحد في تقديم خدمات التربية الخاصة؛ ما يجعل المستوى المعرفي متقاربًا إلى حد كبير بين المعلمين والمعلمات، وأيضًا الرغبة في التطوير الذاتي، والحرص على اكتساب المعارف الجديدة تبدو سمة مشتركة بين المعلمين والمعلمات.

مناقشة نتائج هذا السؤال وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد الفرعية لهذا المحور (المتطلبات البحثية والعلمية– المتطلبات التدريبية– متطلبات التخطيط والتنفيذ) والدرجة الكلية للمحور الثاني، وتفسر الباحثة ذلك بأن المتطلبات المعرفية تتطلب معرفة نظرية عميقة، وفهمًا للأسس النفسية والتربوية؛ إضافة إلى القدرة على الاطلاع والبحث وتوظيف النظريات الحديثة في التعليم، وهذه المهارات غالبًا ما تكتسب من خلال الدراسة الجامعية المتقدمة أو البرامج التدريبية المتخصصة؛ ما يجعل حملة الدرجات العلمية الأعلى مثل الماجستير أكثر تمكنًا من الجانب المعرفي مقارنة بزملائهم، كما ترى الباحثة أن الحاصلين على درجات علمية أعلى غالبًا ما يكونون أكثر اتجاهًا نحو القراءة المستمرة والاطلاع على الدراسات والأبحاث الحديثة؛ ما يكسبهم معرفة أوسع، واستعدادًا أكبر لفهم كل ما يتعلق بإدارة السلوك واستخدام الأنشطة الترويحية، وربطها بالأهداف السلوكية للطلاب، وقدرتهم

على الاستفادة من الجوانب البحثية في تصميم وتنفيذ البرامج بشكل علمي.

كما أظهرت النتائج بهذه الدراسة تحديد اتجاه هذه الفروق لصالح أي فئة وفقًا لمتغير (الدرجة العلمية) بشكل أدق:

– حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الثاني عند المقارنة بين المعلمين ذوي مؤهليّ (ماجستير التربية الخاصة، وبكالوريوس التربية الخاصة)، وتفسر الباحثة ذلك بأن الجوانب المعرفية الأساسية يتم تناولها بشكل مشترك في برامج البكالوريوس والماجستير متقاربة خاصة إذا لم تُتح الفرصة الكافية لحملة الماجستير لتطبيق معارفهم النظرية في البيئة التعليمية، كما أن الكثير من المعلمين بغض النظر عن مؤهلهم يعتمدون على الخبرة الميدانية لتطوير معرفتهم؛ ما يسهم في تقارب المستوى المعرفي بينهم.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند المقارنة بين المعلمين الحاصلين على مؤهليّ (بكالوريوس التربية الخاصة، ودبلوم التربية الخاصة) لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس في بُعدي (المتطلبات البحثية والعلمية– المتطلبات التدريبية) والدرجة الكلية للمحور الثاني، وتفسر الباحثة ذلك بأن برامج البكالوريوس عادة ما تكون أعمق وأشمل من حيث المحتوى النظري والعملي؛ ما يكسب المعلمين معرفة نظرية أعلى، **كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بُعد متطلبات (التخطيط والتنفيذ)**، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه المهارات تكتسب غالبًا من خلال الممارسة اليومية، سواء أكان المعلم يحمل دبلومًا أو بكالوريوس؛ فإنه يمارس نفس المهام، ويواجه نفس الظروف؛ ما يجعل مستوى هذا البعد متقاربًا بين الفئتين.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الثاني عند المقارنة بين المعلمين الحاصلين على مؤهل (الماجستير في التربية الخاصة والمعلمين الحاصلين على دبلوم التربية الخاصة) لصالح المعلمين ذوي مؤهل الماجستير في التربية الخاصة، وترى الباحثة أن برامج الماجستير تقدم محتوى أكاديميًّا أكثر عمقًا وتخصصًا؛ ما يكسب المعلم مهارات معرفية متقدمة، كما يكون لديهم وعي أكبر بأهمية البحث العلمي وقدرة أعلى على استخدامه، وبالتالي فإن المؤهل العلمي الأعلى يسهم بشكل مباشر في تعزيز المستوى المعرفي في مجال استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشبرمي والقحطاني (2020) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

مناقشة نتائج هذا السؤال وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لعدد سنوات الخبرة لجميع الأبعاد الفرعية لهذا المحور (المتطلبات البحثية والعلمية– المتطلبات التدريبية– متطلبات التخطيط والتنفيذ) والدرجة الكلية للمحور الثاني، وتفسر الباحثة ذلك أن الخبرة العملية في البيئة التعليمية تسهم في تعزيز المستوى المعرفي لدى المعلمين من خلال مواجهتهم للمواقف التعليمية المختلفة وتطبيق المفاهيم النظرية، وقدرتهم على ربط المعرفة النظرية بالمواقف التعليمية؛ ما يعزز قدرتهم على توظيف الأنشطة الترويحية بفعالية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

واختلفت نتيجة هذا السؤال عن نتائج دراسة عوض وآخرين (2022)؛ حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية والشخصية، الكفايات التدريسية) في متغير سنوات الخبرة التدريسية.

كما أظهرت النتائج بهذه الدراسة تحديد اتجاه هذه الفروق لصالح أي فئة وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة) بشكل أدق:

– حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في متطلبات (التخطيط والتنفيذ) عند المقارنة بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 سنوات إلى 10 سنوات) لصالح فئة الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، وترى الباحثة أن هذه الفئة قد تكون قضت فترة كافية في البيئة التعليمية، وذلك يمكنهم من ممارسة عمليات تخطيط وتنفيذ الأنشطة الترويحية؛ ما يمنحهم معرفة أكبر في التعامل مع الأنشطة الترويحية بفاعلية أكبر، **كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الأخرى (المتطلبات البحثية والعلمية، والمتطلبات التدريبية) والدرجة الكلية للمحور الثاني، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (من 5 – 10 سنوات)**، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن فرص التدريب والاطلاع على الجوانب النظرية قد تكون متقاربة بين الفئتين؛ ما يجعل الفروق غير واضحة بينهم.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين

عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الثاني عند المقارنة بين فئتي الخبرة (من 5 – 10 سنوات) و(أكثر من 10سنوات)، وكانت الفروق لصالح فئة (من 5 – 10 سنوات)، وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين ذوي الخبرة (5- 10 سنوات) يجمعون بين الخبرة العملية الكافية والحماس للتعلم والتطوير وتحديث معلوماتهم باستمرار، وذلك ينعكس بشكل إيجابي على المستوى المعرفي لديهم، في المقابل قد يعتمد بعض المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) على الخبرة السابقة دون السعي لتطوير وتجديد معارفهم، وهو ما يفسر تراجع المستوى المعرفي لديهم مقارنة بزملائهم؛ لذلك تعتبر الخبرة المتوسطة (5- 10 سنوات) تشكل توازن بين الفهم النظري والتطبيق العملي، وهو ما يفسر تفوق هذه الفئة في المتطلبات المعرفية.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بعد (المتطلبات التدريبية) عند المقارنة بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، وتعزو الباحثة هذا التفوق إلى أن المعلمين الجدد غالبًا ما يكونون حديثيّ التخرج من بيئات أكاديمية متجددة؛ ما يجعلهم أكثر تعرضًا للتدريب الحديث والبرامج التطويرية بخلاف المعلمين ذوي الخبرة الطويلة الذين قد تقل مشاركاتهم في البرامج التدريبية أو يعتمدون على خبراتهم السابقة دون تجديد، **كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين هذه الفئتين في كل من: (المتطلبات البحثية والعلمية– متطلبات التخطيط والتنفيذ) والدرجة الكلية للمحور الثاني**، وترى الباحثة أن ذلك يشير إلى أن هذه الجوانب المعرفية والمهارات البحثية والتخطيط والتنفيذ قد تكون مرتبطة أكثر بالمؤهل العلمي أو طبيعة بيئة العمل.

خامسًا: ملخص نتائج الدراسة

من خلال ما تحقق من أهداف الدراسة، وبناءً على تحليل النتائج ومعالجتها، يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

1. أن مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، جاء بمستوى مرتفع جدًّا؛ حيث تم تناول مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال محور يتناول أربعة أبعاد، وقد جاء بعد (المتطلبات الشخصية) بالترتيب الأول بمستوى مرتفع جدًّا، في حين جاء بعد (المتطلبات الإدارية) بالترتيب الثاني بمستوى مرتفع جدًّا، وقد جاء بعد (المتطلبات المهارية) بالترتيب الثالث بمستوى مرتفع جدًّا، وأخيرًا جاء بعد (المتطلبات التكنولوجية) بالترتيب الرابع بمستوى مرتفع جدًّا.
2. أن مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، جاء بمستوى مرتفع جدًّا؛ حيث تم تناول مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند

استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال محور يتناول ثلاثة أبعاد؛ حيث جاء بعد (متطلبات التخطيط والتنفيذ) بالترتيب الأول بمستوى مرتفع جدًّا، ولقد جاء بعد (المتطلبات التدريبية) بالترتيب الثاني بمستوى مرتفع جدًّا، في حين جاء بعد (المتطلبات العلمية والبحثية) بالترتيب الثالث بمستوى مرتفع جدًا.

3. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى لمتغير الجنس** في جميع أبعاد هذا المحور.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى للدرجة العلمية** في الأبعاد التالية (المتطلبات الشخصية- المتطلبات التكنولوجية- المتطلبات المهارية) في المحور الأول، حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى للدرجة العلمية** في بعد (المتطلبات الإدارية) في المحور الأول.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى لعدد سنوات الخبرة** في الأبعاد التالية (المتطلبات الشخصية- المتطلبات التكنولوجية- المتطلبات المهارية) في المحور الأول، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى لعدد سنوات الخبرة** في بعد (المتطلبات الإدارية) في المحور الأول.
6. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى لمتغير الجنس** في جميع أبعاد هذا المحور.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى للدرجة العلمية** في الأبعاد التالية: (المتطلبات البحثية والعلمية- المتطلبات التدريبية- متطلبات التخطيط والتنفيذ) في المحور الثاني.
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية **تعزى لعدد سنوات الخبرة** في الأبعاد التالية: (المتطلبات البحثية والعلمية- المتطلبات التدريبية- متطلبات التخطيط والتنفيذ) في المحور الثاني.

سادسًا: توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

1. التركيز على دعم الجانب التكنولوجي في استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
2. تصميم وتطوير برامج تدريبية متكاملة للعاملين في مجال التربية الخاصة تجمع بين الجوانب الشخصية والتكنولوجية والإدارية والمهارية، مع تضمين ورش عمل تطبيقية في بيئات واقعية.
3. نقل المعرفة وتطوير الممارسات التربوية من خلال الاستفادة من خبرات وتجارب المعلمين ذوي الخبرة (5-10) سنوات، وتعزيز دورهم في إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين الجدد، ومشاركتهم في ورش العمل لتبادل الخبرات المهنية.
4. إعداد أدلة متكاملة توضح معايير اختيار الأنشطة الترويحية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وطرق استخدامها لإدارة السلوك بفاعلية.
5. تفعيل دور الأسرة في دعم الأنشطة الترويحية من خلال تدريب أولياء الأمور على تطبيقها داخل المنزل، وتنظيم ورش عمل مشتركة بين المدرسة والأسرة لتعزيز التكامل بين الجانبين.
6. تطوير برامج تدريبية موجهة للمعلمين ذوي الخبرة القصيرة بهدف تعزيز مهاراتهم الإدارية، وقدرتهم على تنظيم وإدارة الأنشطة بكفاءة عالية.
7. إعداد أدلة شاملة تتضمن خطوات التخطيط للأنشطة الترويحية وإستراتيجيات تنفيذها، ونماذج لتقييم فعاليتها وقياس أثرها على سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
8. تصميم برامج سلوكية تتضمن الأنشطة الترويحية كأداة لتعزيز الجوانب الإيجابية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
9. توفير بيئات تعليمية محفزة تدعم إدارة السلوك من خلال الأنشطة الترويحية مع توفير الأدوات والوسائل المساندة لذلك.

سابعًا: البحوث المقترحة

- إجراء دراسات مماثلة في مناطق مختلفة للتحقق من مدى تقارب النتائج، واختلافها باختلاف البيئات التعليمية.
- توسيع نطاق البحث؛ ليشمل فئات أخرى من فئات التربية الخاصة.
- تصميم نموذج مقترح لاستخدام الأنشطة الترويحية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة أثر الأنشطة الترويحية على التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لمعرفة مدى إسهامها

في تحسين مستواهم التعليمي.

- الكشف عن أثر استخدام الأنشطة الترويحية في الحد من السلوكيات العدوانية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة اتجاهات المعلمين نحو الأنشطة الترويحية، وعلاقتها بخبراتهم أو تأهيلهم الأكاديمي على مستوى معرفتهم بتطبيقها.

المراجع

إبراهيم، رشا عادل عبدالعزيز. (2025). الاتجاهات النفسية لمعلمي التربية الخاصة نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي. *مجلة كلية التربية، 41، (1)*، 83- 141. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1579457

إبراهيم، علا عبدالباقي. (2000). *التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها*. دار عالم الكتب.

أحمد، شريف عادل جابر، وعلي، سيد إبراهيم علي. (2020). فعالية برنامج تدريبي في إكساب معلمي التربية الفكرية بعض فنيات تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب النمو العقلي. *مجلة البحث العلمي في التربية، 2، (21)*، 85- 103. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1070021

أبو دياب، بلال خليل داوود، ودبوس، محمد طالب، وصالحة، سهيل حسين. (2021). *الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1329819

أبو مصطفى، أسماء محمد عبد. (2023). الكفايات المعرفية المرتبطة بالدمج لدى معلمات صفوف الدمج في محافظات غزة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2، (7)*، 377- 402. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1476501

أبو مصطفى، أسماء محمد عبد. (2023). مستوى الكفايات المهارية المرتبطة بالدمج لدى معلمات صفوف الدمج في محافظات غزة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2، (7)*، 418- 443. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1476522

الألفي، منى عبدالفضيل، وجريش، إيمان عطية حسين منصور. (2017). الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالأمن النفسي وتنظيم الذات لدى طلاب وطالبات كلية التربية. *مجلة كلية التربية، 14، (78)*، 77-129. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1208978

البجحان، عيسى بن جواد بن صباح. (2013). أثر استخدام إستراتيجية الأقران في تطوير المهارات الحسابية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 2، (4)، 387- 364، تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/842347

البراغيتي، محمود خليل، وقوتة، سمير رمضان. (2013). *فاعلية برنامج تدريبي لزيادة كفاءة المعلمين في استخدام أساليب تعديل سلوك الطلبة العدوانيين* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/695484

البليهد، مها. (2014). *أشكال التعزيز وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة الجوف*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الجوالده، فؤاد عيد. (2013). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية. *مجلة العلوم التربوية*، 40، (1). تم الاسترجاع من https://doi.org/10.12816/0000668

الجيوشي، يحيى محمد، وجبر، محمود عصام، وإسماعيل، أحمد علي أحمد. (2024). دور الأنشطة الترويحية المنزلية في استثمار وقت الفراغ للأفراد ذوي الإعاقة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة حلوان، 102 (4)، 394- 427. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/jsbsh.2024.271845.2666

الحبوب، خالد، والرويلي، أمينة. (2011). *منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة الفكرية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الحمامي، محمد، وعبدالعزيز، عايدة. (2006). *الترويح بين النظرية والتطبيق* (ط. 4). مركز الكتاب للنشر.

الحمامي، محمد، وعبدالعزيز، عايدة. (2007). *الترويح بين النظرية والتطبيق* (ط. 5). مركز الكتاب للنشر.

الحويطي، سمر حسن. (2018). الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الطفولة والتربية، 10*، (33)، 167- 206. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1036955

الحويطي، محمد مثري عايد. (2022). تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (9)، 75 - 94. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1407883

الخطيب، جمال محمد. (2014). *تعديل السلوك الإنساني*. دار الفكر.

الخطيب، جمال. (2005). أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمهارات تعديل السلوك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3*، (2)، 101 - 116. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/105476

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2016). *التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة* (ط. 9). دار الفكر.

الدخيل، علي بن فهد. (2020). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. *مجلة جامعة شقراء*، (13)، 103- 124. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1067428

الدوخي، فوزي عبداللطيف، وجرار، عبدالرحمن محمود توفيق. (2015). *مدى إلمام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في دولة الكويت*. رسالة الخليج العربي، 36، (138)، 49- 70. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/713993

الرشيد، دارين محمد. (2023). استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قبل معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة

الفكرية في مرحلة الصفوف الأولية. *مجلة كلية التربية، 39، (5)*، 35- 79. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1404431

الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). *تعديل وبناء السلوك الإنساني*. دار الفكر.

الروسان، فاروق. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية* (ط 4). دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم (2018). *تحليل السلوك التطبيقي مبادئ وإجراءات في تعديل السلوك*. دار الفكر.

السرحان، حنين حمد عبدالله، والمللي، سهاد. (2014). *فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة المفرق* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/637058

السكاف، سوسن عبدالصمد. (٢٠٠٩). *رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة- ما يجب أن يعرفه المحيطون بهم-*. دار الكتاب الجامعي.

السكري، أحمد شفيق. (2000). *قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية*. دار المعرفة الجامعية.

السليماني، عبدالله بن علي بن عبدالله، والحسيني، عبدالناصر الأشعل فيصل. (2020). *الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة الطائف* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة جدة]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1292658

السمان، مروة أحمد محمد. (2020). فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى المعرفة بإستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأثره في الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 44، (4)*، 83-142. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/115048

السيد عبدالله، أحلام محمد، وذكي، نانيس نادر، والنجار، أحمد سعد عبدالعزيز عبدالفتاح. (2025). المعايير الفنيّة والتربويّة لتصميم الأنشطة الرقميّة وإنتاجها للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 11*، (1)، *471-504*. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/jsezu.2025.402731

الشبرمي، بشرى عبدالحكيم، والقحطاني، فارس بن حسين بن محمد. (2020). مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (15)، 19 - 56. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1095874

الشبول، مهند خالد رضوان، والقضاة، ضرار محمد محمود. (2016). مدى أهمية وامتلاك معلمي الإعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية المساندة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية، 3*، (170)، 512-

537. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/959680

الشحات، محمد. (2022). تأثير برنامج ترويحي رياضي على الرهاب الاجتماعي والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*. جامعة حلوان. 94، (2)، 81-105.تم الاسترجاع من https://jsbsh.journals.ekb.eg/article_220832.html

الشمري، عبدالعزيز مبارك محمد، والتميمي، أحمد. (2018). الأساليب التعزيزية المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة في خفض سلوكيات تشتت الانتباه والنشاط الزائد في برامج التربية الفكرية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (3)، 12 - 45. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/880856

الطعاني، حسن. (2007). *التدريب الإداري المعاصر*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العايد، واصف محمد، وأبو هواش، راضي. (2011). معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين بإستراتيجيات: تعديل السلوك: دراسة مقارنة. *مجلة التربية، 1*، (146)، 11 - 41. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/196467

العجمي، فيصل محمد نهار مناحي، وعبدالرحيم، فتحي السيد، والشيراوي، مريم عيسى. (2007). *أبعاد الإساءة تجاه الأطفال المعاقين ذهنيًا لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور في دولة الكويت* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليج العربي]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/729481

العجمي، ناصر بن سعد، والدوسري، عبدالهادي بن مبارك. (2015). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (60)*، 143 - 184. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/654323

العتيبي، جواهر عوض الله بنيان. (2023). مستوى تطبيق معلمات الإعاقة الفكرية لبعض فنيات تحليل السلوك التطبيقي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 16، (56)*، 62-107. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1453727

العتيبي، عبدالله حزام. (2024). أثر الأنشطة الرياضية الترويحية على التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة الكويت .*المجلة التربوية الأردنية، 9*، (1)، 480- 500. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1520167

العزومي، مبروكة. (2023). برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمنطقة براك الشاطئ. *المجلة العلمية لكلية التربية، 2، (2)*، 211-237. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.37375/foej.v2i2.1554

العمرات، محمد غازي رجا، ويوسف، سوزان عبدالفتاح، والنجار، سميرة أبو الحسن عبدالسلام. (2016). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة السلوك الانسحابي لدى أطفال الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (173)، 165 - 203. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/727312

الفالح، ناصر. (2012، مارس 20). كفايات التدريس وخصائص المعلم الجيد. https://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post_20.html

الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). *الإرشاد النفسي وتعديل السلوك*. دنيا الرأي.

الفيلكاوي، محمد عيسى إسماعيل غريب محمد، وهويدي، محمد عبدالرزاق. (2007). *الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليج العربي]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/730069

القحطاني، يحيى ناصر محمد. (2023). أساليب ومعوقات تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (32)*، 623- 648. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1408613

القضاة، ضرار محمد محمود. (2015). تقييم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (39)، 166 - 190. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/911705

القضاة، ضرار محمد، والشرادقة، ماهر تيسير. (2016). كفايات المعلمين والعاملين واحتياجاتهم في برامج التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة الفتح*، 12، (67)، 235-275. تم الاسترجاع من http://148.72.244.84:8080/xmlui/handle/xmlui/7705

اللالا، زياد كامل. (2017). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6، (1)، 17 - 28. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/845121

المسعود، عبد الحميد بن أحمد. (2013). منهج مقترح لمادة التربية البدنية في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية (بنين). *المجلة العربية للرياضة المدرسية، 1*، (1)، 17- 33. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/512215

المشهداني، سعد سلمان. (2019). *منهجية البحث*. دار أسامة.

المهيري، عوشة أحمد، والسرطاوي، عبدالعزيز مصطفى، والزيودي، محمد حمزة، وعبدات، روحي مروح أحمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة اللعب لخفض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد لدى

الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17، (4)، 349- 374. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/819500

الهيطلي، نفل ضيف الله، ومنصور، عثمان ناصر. (2024). دور مجتمعات التعلم في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. (115)، 165-١٨٥. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.33193/JALHSS.115.2024.1298

الوابلي، عبدالله محمد، والعبدالعزيز، عمر صالح سليمان. (2025). قراءة في كتاب الإعاقة الفكرية: الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 18*، (66)، 226-238. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1557052

اليازوري، محمد علي، ودخان، نبيل كامل محمد. (2012). *الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليًّا القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/693299

بدوي، بلال عبدالعزيز، والتهامي، باسم محمد، وبكر محمد خالد محمد يوسف. (2023). أثر برنامج ترويحي على تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعلم). *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*. جامعة حلوان. تم الاسترجاع من https://dx.doi.org/10.21608/jsbsh.2023.213960.2455

برعي، سحر برعي عبداللطيف، ومحمد، مروة محمد رضا خلف. (2018). الاحتياجات التدريسية للمعلم النوعي في ضوء متطلبات سوق العمل لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (17)، 173 - 210. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1108874

بطرس، بطرس حافظ. (2010). *تعديل وبناء سلوك الأطفال*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بكر، هبة إبراهيم نور، وعبد الظاهر، ليلى عبد الحميد، والبحيري، عبدالرقيب أحمد إبراهيم. (2019). فاعلية العلاج بالفن "الرسم" في تعديل بعض جوانب السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *المجلة العلمية لكلية التربية*، (28)، 422 - 446. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1161271

بلعسلة، فتيحة مهدي. (2012). البرامج التدريبية القائمة على الكفايات ودورها في تطوير الكفايات المهنية للمعلم: رؤية مستقبلية لإعداد وتكوين طلبة المدارس العليا للأساتذة *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، (1)*، 277-296. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/643303

بو جمال، عبدالوهاب. (2018) جوانب إعداد المعلم https://ila.io/Cg81d

جمال، دينا. (2023). برنامج تدريبي قائم على توظيف الوسائط التثقيفية لتنمية مهارات معلمات الروضة في إدارة

مجلة الطفولة، 43، (1)، 1108- 1189. تم الاسترجاع من .سلوك الطفل في البيئة الريفية https://doi.org/10.21608/jchild.2023.181207.1105

حجاج، ريهام أحمد عفيفي. (2019). فاعلية الأنشطة اليدوية في تنمية الوعي الصحي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة الطفولة والتربية، 11، (40)*، 413- 488. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1250709

حسن، أحمد حسن عبدالعظيم. (2016). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، 16، (4)، 1-37. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1003363

حسن، عزت عبدالحميد. (2016). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*، دار الفكر العربي.

حسونة، أمل، ورضوان، نهى عبد الحميد، والريس، رحاب أحمد عبدالقادر. (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، 17 (2)، 1568- 1631. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/jfkgp.2020.134307

حسين، نسرين إبراهيم أحمد، وأحمد، سمير عبدالحميد القطب، والجندي، ياسر مصطفى، والنجار، فاطمة رمضان عوض. (2017). الكفايات المعرفية لمعلم التعليم الإلكتروني في ضوء مجتمع المعرفة .*مجلة كلية التربية، 17، (4)*، 587-612. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1005411

حميدي، أسامة رياض عبدالقادر، والتاج، هيام موسى مصطفى. (2017). *إستراتيجيات تعديل السلوك المتبعة في معالجة مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة والعاديين في عمان من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/916247

خزعل، حازم جاسم. (2021). تأثير بعض الأنشطة الترويحية المقترحة في التقليل من القلق النفسي والضغوط النفسية عند المعاقين حركيًّا الرياضيين. *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، 31*، (1)، 220-231. تم الاسترجاع من https://jsrse.edu.iq/index.php/home/article/view/92

رومية، منى محمد أحمد، وعوض، فايزة أحمد عبدالرازق محمد، ومحمد، سحر توفيق نسيم. (2019). فعالية استخدام مسرح الطفل في تنمية السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 6، (1)، 78- 112. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1128488

زواوي، ناصري، وعلي، تعوينات. (2021). فاعلية برنامج علاجي سلوكي قائم على بعض الأنشطة الرياضية

والترفيهية في التخفيف من السلوك العدواني عند الأطفال ذوي التخلف العقلي الخفيف القابلين للتعلم فئة (10- 13) سنة. *المجلة العلمية العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية*، 18، (1)، 149-163. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1218794

زوجي، أمينة. (2017). الأنشطة الترويحية الممارسة خلال الوقت الحر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة مقارنة بين التلاميذ المتعثرين دراسيًّا والتلاميذ المتفوقين بمستوى الثانوي التأهيلي الثانوي التأهيلي بمدينة سلا- الجمهورية المغربية. *مجلة الطفولة العربية، 18، (72)*، 51- 75. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/825854

سالم، سري محمد رشدي. (2008). الأنشطة الرياضية والترويحية كمدخل للتأهيل النفسي والتربوي لذوي الإعاقة. *المؤتمر الدولي السادس- تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢، 1048- 1073. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/85492

سالم، محمد عبدالستار أحمد، وعثمان، خالد عبدالحميد، وعيسى، أحمد نبوي عبده. (2012). الكفايات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة بحوث التربية النوعية، ع27*، 485-512. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/910824

سراج، ربيع السيد السيد. (2018). تأثير برنامج إرشادي على بعض المتغيرات البدنية والمهارية في الكرة الطائرة وخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. *مجلة بحوث التربية الشاملة*، (1)، 26 - 53. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1020445

سعد، نبيل إسحق فرنسيس، وعثمان، أحمد عبدالقوي أحمد أحمد. (2022). الأنشطة الترويحية في محافظة الوادي الجديد: رؤية جغرافية. *مجلة كلية الآداب، 14*، (1)، 3098-3166. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1294420

سعود، أمير عبدالصمد علي، ومحمد، محمد محفوظ. (2012). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريًّا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية، 3، (151)*، 325 - 377. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/520703

سليمان، خالد رمضان عبدالفتاح. (2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليًّا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. *مجلة كلية التربية، 22، (85)*، 266- 322. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/82666

شحاتة، حسن سيد حسن، بحيري، عطاء محمد، زغارى، محمد أحمد فتحي، وجاب الله، علي سعد. (2018). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليًّا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3، (1)*، 96-128. تم الاسترجاع من

http://search.mandumah.com/Record/851938

شقير، زينب. (2023). تطبيق معايير الجودة والاعتماد العالمية في تصميم برنامج لإعداد معلم الإعاقة الفكرية. *المجلة العلمية لبحوث التعليم، 1، (1)، 23-51*. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/sjses.2023.330695

صندوقة، إيمان موسى نمر. (2024). الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالتحديات في البيئة المدرسية: دراسة وصفية في مدارس شرقي القدس. *مجلة كلية التربية*، 40، (5)، 199- 230. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1494205

طبشي، بلخير، والشايب، محمد الساسي. (2015). *الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات وعلاقتها باتجاههم نحو المهنة وبدافعيتهم للتدريس: دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة*[رسالة دكتوراه منشورة. جامعة قاصدي مرباح– ورقلة]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1006659

عبد المعطي، حسن، وعواد، عصام نمر، وشاش، سهير محمد سلامة. (2013). *تعديل السلوك: دليل علمي وعملي للآباء والمربين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالجواد، شريف إبراهيم خميس. (2020). أثر استخدام الأنشطة الموسيقية في خفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلم. *مجلة الطفولة والتربية، 12، (44)*، 223-267. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1388339

عبدالسلام، تهاني محمد. (2000). *الترويح والتربية الترويحية*. دار الفكر العربي.

عبدالعزيز، عمر فواز. (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعاقين عقلياً في تعديل السلوك. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز- العلوم التربوية*، 17، (2)، 51- 80. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1004186

عبدالعزيز، عمر فواز. (2012). مستوى معرفة معلمي الأطفال المعاقين عقليا بمبادئ وأساليب تعديل السلوك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة بحوث التربية النوعية، (27)*، 104- 125. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/910776

عبداللاه، يوسف عبدالصبور، ومحمود، هاجر عطية السيد، وخطاب، كريمة سيد محمود. (2019). فعالية برنامج تكاملي في خفض إيذاء الذات عند الأطفال المعاقين فكريًّا. *مجلة العلوم التربوية*، 2، (4)، 61- 99. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1132780

عبيد، ماجدة. (2013). *الخدمات المساندة في التربية الخاصة*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2015). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط.17).

دار الفكر.

عديلة، سلوى محمد، والربضي، هاني فريد. (2011). *دور الأنشطة الترويحية في تفعيل السلوك الاجتماعي عند ذوي التحديات الذهنية القابلين للتعلم* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/743703

عصر، محمود عصام جبر. (2020). جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية الممارسين للأنشطة الرياضية الترويحية من وجهة نظر أمهاتهم .*المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 2، (90)*، 512- 561. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1117293

عطا الله، مصطفى خليل محمود. (2018). فعالية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصورة في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة*، (23)، 163- 202. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/908276

علي، عزة فتحي. (2016). برنامج لإكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية وأثره على جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف وشعور المعلمة بالأمن النفسي والأمل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (*70*)، 145- 202. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/760729

عواشريه، السعيد سليمان. (2015). رؤية مستقبلية في مجال تدريب معلم التربية الخاصة. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (22)*، 45- 69. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/688946

عوض، حسام، وعبدالمنعم، علي، وخميس، إيمان. (2022). واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج. *مجلة التربية الخاصة*، 11، (41)، 144- 187. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/mtkh.2022.275980.

غريب، ريم بنت محمود بن حمد. (2021). درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، (18)*، 217- 240. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1174539

غولي، إسماعيل القرة، وإبراهيم، مروان عبدالمجيد، والعبري، صالح بن سعيد بن حمد. (2007). الترويح ووقت الفراغ. *رسالة التربية، (14)*، 146- 151. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/11986

فاضل، أيمن علي أحمد. (2023). الدقة التنبؤية لنموذجي الانحدار اللوغارتمي والانحدار التمييزي في توقع الكفايات المهنية للمعلم. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي. 6، (3)، 26- 49. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/dapt.2023.325820

قريشة، خالد. (2023) *تقويم الكفاية المعرفية لأساتذة التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات وعلاقتها بمعتقدات الكفاية الذاتية لديهم* [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة ورقلة]. تم الاسترجاع من https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/35817

كمال، سيليا وكمال، ليندة. (2020). تقييم الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة، جامعة مولود معمري تيزي وزو كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. تم الاسترجاع من https://dspace.ummto.dz/handle/ummto/21282

محمد، رحاب فايز يونس. (2023). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة والدمج في ضوء احتياجاتهن. *مجلة كلية التربية*، 89، (1)، 1170- 1249. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1383359

محمد، سمر. (2024). برنامج قائم على بعض الأنشطة التفاعلية لتنمية التكيف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين. *مجلة الطفولة*، 46 (1)، 592- 628. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/jchild.2024.260159.1275

محمد، مروة ممدوح ابراهيم. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 118، (3)، 1277-1307. تم الاسترجاع من https://journals.ekb.eg/article_263521.html

محمد، مها عادل عبدالرحمن، وعبدالكريم، بدور الفاضل الشيخ. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على اللعب في خفض السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية]. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/910575

محمد، هبة حسين إبراهيم، وعوض، السيدة السيد عبدالكريم، وشريف، سهام علي عبدالحميد. (2016). جودة حياة المراهقين المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم وعلاقتها بالخدمات المساندة المقدمة إليهم. *دراسات تربوية واجتماعية، 22، (1)*، 301- 334. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/776278

محمد، هدى حسن محمود، ومحمد، ماهر حسن محمود. (٢٠٠٨). *الترويح وأهميته في التوافق النفسي والاجتماعي لمتحدي الإعاقة الذهنية*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مراد، نجوى وزير. (2019). الفروق في اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أطفال الروضة في ضوء مستوى الكفايات المعرفية والاجتماعية لمعلماتهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29، (104)، 377- 408. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1011472

مرنيز، آمنة. (2012). أثر برنامج ترويحي مقترح في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية للمتخلفين عقليًّا (القابلين للتعلم): دراسة ميدانية المركز الطبي التربوي للمتخلفين ذهنيًّا بالمسيلة. *مجلة الإبداع الرياضي، (6)*، 20- 28. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/850624

مسكف، حورية (2018). ممارسة النشاط الرياضي الترويحي وانعكاسه على صناعة الوعي الصحي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي. *مجلة المنظومة الرياضية*، 5، (3)، 496- 511. تم الاسترجاع من https://asjp.cerist.dz/en/article/61905

مغربي، مكي محمد. (2018). فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) بمنطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6، (22)، 63- 109. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/865019

مهيدات، محمد علي محمود، وطشطوش، رامي عبدالله يوسف، والمقداد، قيس إبراهيم. (2014). الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 11، (2)*، 67- 104. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/810216

نصار، أنور شحادة حسين. (2018). دور برنامج الإعداد الجامعي في إكساب المعلمين الكفايات المهنية وفق الاتجاهات الحديث. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7، (21)*، 165- 181. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/895345

نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد. (2010). *التفكير والبحث العلمي*. دار المسيرة.

هلال، رضا مصطفى، ومحمد، أحمد شوقي، ونجيب، منى مصطفى. (2023). دراسة تحليلية لأهم الأنشطة الرياضية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 31، (1)، 139- 167. تم الاسترجاع من https://doi.org/10.21608/sjes.2023.186365.1876

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). معايير معلمي التربية الفكرية.

وادي، أحمد. (2009). *الإعاقة العقلية. أسباب، تشخيص، تدخل*. دار النشر للجامعات.

American association on intellectual and developmental disabilities. (2021). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of support*. (12th ed.). aaidd press.

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). *Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules*. Journal of autism and developmental disorders, 30, 553-567.

https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005687310346

Cay, E., & Cetin, M. E. (2021). *The effectiveness of video prompting in small groups teaching of leisure time skills to individuals with intellectual disabilities*. International Online Journal of Educational Sciences, 10(4), 18-37.

https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=42294#

Cortina, M. A., & Fazel, M. (2015). *The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties*. The arts in psychotherapy, 42, 35-40.https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.12.003

Ellison-Marino, A. S. (2003). *The effect of a non-verbal redirection on out-of-seat behavior in a subject diagnosed as ADHD and MR*. The University of Texas-Pan American. https://tinyurl.com/4xwj84yr

Eratay, E. (2013). *Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities*. Educational Research and Reviews, 8(16), 1437.https://academicjournals.org/article/article1379926679_Eratay.pdf

Eratay, E. (2020). *Effectiveness of the Direct Instruction Method in Teaching Leisure Skills to Young Individuals with Intellectual Disabilities: Abstract, Instroduction, Method, Results, Discussion, Conclusion, References*. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(5), 439-451.https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1114

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). *Opinions of in-Service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs*. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(1), 518-522. https://eric.ed.gov/?id=EJ1016666

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). *Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?. Preventing School Failure: Alternative Education* for Children and Youth, 61(2), 163-169.https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109

Got, I. L., & Cheng, S. T. (2008). *The effects of art facilitation on the social functioning of people with developmental disability*. Art Therapy, 25(1), 32-37.

http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2008.10129347

Jackson, S. Y. (2008*). Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings* (Doctoral dissertation, Capella University). https://tinyurl.com/3ecx8s5c

Lee, S. L., & Liu, H. L. A. (2016). *A pilot study of art therapy for children with special educational needs in Hong Kong*. The arts in psychotherapy, 51, 24-29.https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.005

Majoko, T. (2019). *Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers*. SAGE Open, 9(1). https://doi.org/10.1177/2158244018823455

Malley, S. M., Dattilo, J., & Gast, D. (2002). *Effects of visual arts instruction on the mental health of adults with mental retardation and mental illness*. Mental Retardation, 40(4), 278-296.https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040%3C0278:EOVAIO%3E2.0.CO;2

McCormick, J. A. (2011). *Inclusive elementary classroom teacher knowledge of and attitudes*

toward applied behavior analysis and autism spectrum disorder and their use of applied behavior analysis. Dowling College. https://tinyurl.com/2p8yv7dz

Melbøe, L., & Ytterhus, B. (2017). *Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate?*. Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 245-255.https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017419.2016.1264467

Miranda, A., Presentación, M. J., & Soriano, M. (2002). *Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD*. Journal of learning disabilities, 35(6), 547-563. https://doi.org/10.1177/00222194020350060601

Randazzo, M. E. (2011). *Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques.* Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology. https://tinyurl.com/4u9r7wbw

Retent, M, G. (2001): *Behavior Residential Treatment. The Effect of 79 mental reta children Georgia State university, Georgia retardation Center*.Vol 8, n1, p9–20. Social Skills Compliance on Training on Aggression behavior of http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.720

Trzaska, J. D. (2012). *The use of a group mural project to increase self-esteem in high-functioning, cognitively disabled adults*. The Arts in psychotherapy, 39(5), 436-442.https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.06.003

Van Ingen, D. J., Moore, L. L., Zaja, R. H., & Rojahn, J. (2010). *The Behavior Problems Inventory (BPI-01) in community-based adults with intellectual disabilities: Reliability and concurrent validity vis-à-vis the Inventory for Client and Agency Planning (ICAP).* Research in developmental disabilities, 31(1), 97-107.https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.08.004

Westling, D. L. (2010). *Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. Remedial and Special Education,* 31(1), 48-63.https://doi.org/10.1177/0741932508327466

ملاحق الدراسة

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة القصيم

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

ملحق (1)

الصورة الأولية لأداة الدراسة "صورة التحكيم"

سعادة الدكتور/ ..... تحية طيبة، وبعد،

تقوم الباحثة/ تسنيم الجربوع بكلية التربية في جامعة القصيم بإجراء دراسة استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، بعنوان "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم".

تهدف الدراسة إلى التعرف على المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أعدت الباحثة استبانة بهدف قياس نسبة اتفاق الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ونظرًا لمكانتكم العلمية وخبرتكم الرائدة في المجال التربوي؛ فإنه يرجى من سعادتكم تحكيم الاستمارة، وتقديم المقترحات والملاحظات، وإبداء الرأي والمشورة بمدى مناسبتها لموضوع البحث، وذلك بوضع (√) أمام المستوى المناسب للعبارة؛ حتى تكون صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

م	بنود التحكيم	مستوى الأداء		
		ملائم	ملائم إلى حد ما	غير ملائم
1	سلامة الصياغة اللغوية لعبارات الاستبانة.			
2	الدقة في صياغة مفردات الاستبانة.			
3	تناسب عدد عبارات الاستبانة داخل كل بند.			
4	التسلسل المنطقي لعبارات الاستبانة.			
5	ملاءمة البنود لهدف الاستبانة.			

البيانات الأولية

الجنس:

- ذكر
- أنثى

الدرجة العلمية:

- بكالوريوس
- ماجستير
- دكتوراه

سنوات الخبرة:

- أقل من 5 سنوات
- من 5 سنوات إلى 10 سنوات
- أكثر من 10 سنوات

م	الفقرات	وضوح الصياغة		انتماء الفقرة	
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية					
المتطلبات الشخصية					
1	يتطلب من المعلم أن يمتلك روح التعاون، والعمل ضمن سياق الفريق الواحد عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
2	يتطلب من المعلم أن يتحلى بالصبر والهدوء والثبات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
3	يحتاج المعلم أن يتميز بالمرونة والقدرة على إدارة الضغوطات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
4	يتطلب من المعلم أن يمتلك الرغبة في القراءة والتعلم والاطلاع عن الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
5	يحتاج المعلم أن يكون لديه الثقة بقدرات وإمكانات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.				

م	الفقرات	وضوح الصياغة		انتماء الفقرة	
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
6	يحتاج المعلم أن يكون لديه القدرة على التواصل، وتقديم التوجيه والإرشاد لأسر الطلبة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
7	يحتاج معلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أن يكون لديه الحماس والدافعية للعمل في مهنة التدريس.				
8	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تطوير وتعزيز العلاقة بينه وبين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.				
9	يتطلب من المعلم أن يكون قادرًا على التكيف مع جميع الظروف المختلفة التي تواجهه عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
المتطلبات التكنولوجية					
10	يتطلب من المعلم أن يكون لديه معرفة بالوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
11	يتطلب من المعلم القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية في البيئة المدرسية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
12	يحتاج المعلم إلى تهيئة الفصول بما يتناسب مع استخدام الوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
13	يحتاج المعلم إلى وجود دعم فني لتشغيل الأجهزة والوسائل عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
14	يحتاج المعلم إلى توفر شبكة أنترنت داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
15	يحتاج المعلم أن يكون لديه طلبة قادرون على التعامل مع الأجهزة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
16	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تنظيم محتوى عن طريق المنصات التعليمية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				

م	الفقرات	وضوح الصياغة		انتماء الفقرة	
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
17	يتطلب من المعلم امتلاك مهارة التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
18	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التعامل مع المشكلات التكنولوجية البسيطة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
	المتطلبات الإدارية				
19	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التواصل الفعال، والتنسيق مع إدارة المدرسة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
20	يحتاج المعلم أماكن مخصصة داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
21	يحتاج المعلم من إدارة المدرسة توفير الوسائل التكنولوجية المناسبة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
22	يحتاج المعلم إلى الدعم المادي من إدارة المدرسة لتوفير المعززات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
23	يحتاج المعلم إلى الدعم المعنوي من إدارة المدرسة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
24	يحتاج المعلم أن يمتلك إدارة مدرسية لديها اتجاهات إيجابية تجاه استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
25	يحتاج المعلم أن يمتلك إدارة مدرسية قادرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
26	يحتاج المعلم أن يكون لديه إدارة مدرسية قادرة على إجراء التعديلات داخل الفصل الدراسي لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
	المتطلبات المهارية				
27	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.				

م	الفقرات	وضوح الصياغة		انتماء الفقرة	
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
28	يتطلب من المعلم أن يكون لديه قدرة عالية على الانتباه والملاحظة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
29	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على بناء وتنفيذ الخطط لإدارة وضبط سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
30	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
31	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على جذب الانتباه والتشويق عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
32	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على اختيار الأنشطة الترويحية الأكثر فعالية لإدارة وضبط المشكلات السلوكية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
33	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تكييف الأنشطة الترويحية لتتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
34	يتطلب من المعلم أن يكون لديه القدرة على إدارة الوقت أثناء ممارسة الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية					
المتطلبات العلمية والبحثية					
1	يتطلب من المعلم الاطلاع المستمر في البحوث المتخصصة بالإعاقة الفكرية؛ لمعرفة احتياجات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
2	يتطلب من المعلم معرفة الكتب والبحوث العلمية عن الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
3	يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطبيق نتائج الأبحاث ذات العلاقة بالأنشطة الترويحية وإدارة السلوك مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
4	يحتاج المعلم إلى معرفة المختصين في مجال الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
5	يتطلب من المعلم معرفة المنصات الإلكترونية التي تقدم الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
6	يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطوير معارفه ذاتيًا لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				

م	الفقرات	وضوح الصياغة		انتماء الفقرة	
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
7	يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة عن إستراتيجيات إدارة السلوك للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
8	يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة بأنواع الأنشطة الترويحية الفردية والجماعية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
	المتطلبات التدريبية				
9	يتطلب من المعلم معرفة البرامج التدريبية المتخصصة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
10	يحتاج المعلم إلى معرفة المدربين المتخصصين بتدريب المعلمين لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
11	يتطلب من المعلم معرفة أهمية التدريب المستمر عن استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
12	يحتاج المعلم إلى معرفة محتويات التدريب المقدمة لهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
13	يتطلب من المعلم الاطلاع المستمر، ومتابعة المواقع الإلكترونية التي تقدم الدورات التدريبية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
14	يحتاج المعلم إلى معرفة المدة الزمنية للبرامج التدريبية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
15	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق وأساليب تقديم البرامج التدريبية المقدمة لهم عن طريق ورش عمل حضورية أو عبر المنصات الإلكترونية.				
16	يحتاج المعلم إلى معرفة أنواع الحوافز التشجيعية المقدمة لهم عند الالتحاق بالبرامج التدريبة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
	متطلبات التخطيط والتنفيذ				
١٧	يتطلب من المعلم معرفة أنواع الأنشطة الترويحية التي تجذب انتباه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
١٨	يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لإدارة الوقت عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
١٩	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تهيئة البيئة الصفية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				

م	الفقرات	وضوح الصياغة		انتماء الفقرة	
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
٢٠	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقديم المعززات المادية والمعنوية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
٢١	يتطلب من المعلم معرفة أنواع الأساليب والإستراتيجيات المناسبة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.				
٢٢	يحتاج المعلم إلى معرفة أهداف الأنشطة الترويحية، والتخطيط لتحقيقها مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإدارة سلوكياتهم.				
٢٣	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقييم تقدم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.				
٢٤	يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لتوزيع الأدوار والمهام على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بناء على الفروق الفردية بينهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم.				

ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم

الباحثة

بيانات المحكم:

اسم المحكم	اللقب العلمي	الكلية	التخصص	القسم	الجامعة

ملحق (2)

العبارات التي تم تعديلها وفقًا لآراء المحكمين

العبارات التي تم تعديلها في الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين		
البعد الثاني في المحور الأول		
	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
15	يحتاج المعلم أن يكون لديه طلبة قادرون على التعامل مع الأجهزة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	يحتاج المعلم أن يكون لديه طلبة لديهم استعداد للتعامل مع الأجهزة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
البعد الثالث في المحور الأول		
25	يحتاج المعلم أن يمتلك إدارة مدرسية قادرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	يحتاج المعلم إلى تعاون إدارة المدرسة معه في حل المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
26	يحتاج المعلم أن يكون لديه إدارة مدرسية قادرة على إجراء التعديلات داخل الفصل الدراسي لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	يحتاج المعلم إلى مرونة الإدارة المدرسية في إجراء التعديلات داخل الفصل الدراسي لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ملحق (3)

قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة

م	الاسم	التخصص	الجهة الوظيفية
1	د. منيرة سلامة أبو زيد	التربية الخاصة	جامعة القصيم
2	د. مروة السيد علي الهادي	التربية الخاصة	جامعة القصيم
3	د. صالح بن ناصر العجاجي	التربية الخاصة	جامعة القصيم
4	د. رضا إبراهيم محمد الأشرم	التربية الخاصة	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
5	د. راكان مناور الشمري	التربية الخاصة	جامعة الحدود الشمالية
6	د. حسين أحمد عبدالفتاح محمد	التربية الخاصة	جامعة الحدود الشمالية
7	د. حسين رشيدان الرويلي	التربية الخاصة	جامعة الحدود الشمالية
8	د. مقبل بن عايد العنزي	التربية الخاصة	جامعة الحدود الشمالية
9	د. منى صالح العنزي	التربية الخاصة	جامعة الحدود الشمالية

ملحق (4)

الصورة النهائية لأداة الدراسة "الاستبانة"

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم

المعلم/ـة الفاضل/ـة .....تحية طيبة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم**". ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من جزئين، يشمل الجزء الأول على البيانات الأولية لأفراد العينة، ويشمل الجزء الثاني على محورين، المحور الأول المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ويضم أربعة أبعاد، والمحور الثاني المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ويضم ثلاثة أبعاد.

والمرجو من سعادتكم التكرم بمنحي جزءًا من وقتكم والإجابة على فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية من خلال وضع إشارة أمام الفقرة المناسبة (أوافق، أوافق بشدة، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، علما بأن هذه المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة: تسنيم عبد العزيز الجربوع

للتواصل:

Email : 441212176@qu.edu.sa

يرجى الإجابة على الأسئلة التي تتضمن البيانات الأولية

الجنس:

□ ذكر

□ أنثى

الدرجة العلمية:

□ بكالوريوس تربية خاصة

□ماجستير تربية خاصة

□ دكتوراه تربية خاصة

□ دبلوم تربية خاصة

سنوات الخبرة:

□ أقل من 5 سنوات

□ من 5 سنوات الى 10 سنوات

□ أكثر من 10 سنوات

الفقرات						
المحور الأول: المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية						
م	المتطلبات الشخصية	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يتطلب من المعلم أن يمتلك روح التعاون والعمل ضمن سياق الفريق الواحد عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
2	يتطلب من المعلم أن يتحلى بالصبر والهدوء والثبات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
3	يحتاج المعلم أن يتميز بالمرونة والقدرة على إدارة الضغوطات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
4	يتطلب من المعلم أن يمتلك الرغبة في القراءة والتعلم والاطلاع عن الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
5	يحتاج المعلم أن يكون لديه الثقة بقدرات وإمكانيات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم					
6	يحتاج المعلم أن يكون لديه القدرة على التواصل وتقديم التوجيه والإرشاد لأسر الطلبة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
7	يحتاج معلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أن يكون لديه الحماس والدافعية للعمل في مهنة التدريس					
8	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تطوير وتعزيز العلاقة بينه وبين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم					
9	يتطلب من المعلم أن يكون قادر على التكيف مع جميع الظروف المختلفة التي تواجهه عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
	المتطلبات التكنولوجية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
10	يتطلب من المعلم أن يكون لديه معرفة بالوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
11	يتطلب من المعلم القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية في البيئة المدرسية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
12	يحتاج المعلم إلى تهيئة الفصول بما يتناسب مع استخدام الوسائل التكنولوجية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
13	يحتاج المعلم إلى وجود دعم فني لتشغيل الأجهزة والوسائل عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					

14	يحتاج المعلم إلى توفر شبكة أنترنت داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
15	يحتاج المعلم أن يكون لديه طلبة لديهم استعداد على التعامل مع الأجهزة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
16	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تنظيم محتوى عن طريق المنصات التعليمية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
17	يتطلب من المعلم امتلاك مهارة التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
18	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التعامل مع المشكلات التكنولوجية البسيطة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
المتطلبات الإدارية		**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
19	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التواصل الفعال والتنسيق مع إدارة المدرسة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
20	يحتاج المعلم أماكن مخصصة داخل المدرسة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
21	يحتاج المعلم من إدارة المدرسة توفير الوسائل التكنولوجية المناسبة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
22	يحتاج المعلم إلى الدعم المادي من إدارة المدرسة لتوفير المعززات عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
23	يحتاج المعلم إلى الدعم المعنوي من إدارة المدرسة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
24	يحتاج المعلم أن يمتلك إدارة مدرسية لديها اتجاهات إيجابية تجاه استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
25	يحتاج المعلم إلى تعاون إدارة المدرسة معه في حل المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
26	يحتاج المعلم إلى مرونة الإدارة المدرسية في إجراء التعديلات داخل الفصل الدراسي لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
المتطلبات المهارية		**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
27	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم					

28	يتطلب من المعلم أن يكون لديه قدرة عالية على الانتباه والملاحظة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
29	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على بناء وتنفيذ الخطط لإدارة وضبط سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
30	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
31	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على جذب الانتباه والتشويق عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
32	يحتاج المعلم أن يمتلك القدرة على اختيار الأنشطة الترويحية الأكثر فعالية لإدارة وضبط المشكلات السلوكية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
33	يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على تكييف الأنشطة الترويحية لتتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
34	يتطلب من المعلم أن يكون لديه القدرة على إدارة الوقت أثناء ممارسة الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
المحور الثاني: المتطلبات المعرفية اللازمة للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية						
	المتطلبات العلمية والبحثية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
1	يتطلب من المعلم الاطلاع المستمر في البحوث المتخصصة بالإعاقة الفكرية لمعرفة احتياجات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
2	يتطلب من المعلم معرفة الكتب والبحوث العلمية عن الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
3	يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطبيق نتائج الأبحاث ذات العلاقة بالأنشطة الترويحة وإدارة السلوك مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
4	يحتاج المعلم إلى معرفة المختصين في مجال الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
5	يتطلب من المعلم معرفة المنصات الإلكترونية التي تقدم الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
6	يحتاج المعلم إلى معرفة كيفية تطوير معارفه ذاتياً لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
7	يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة عن استراتيجيات إدارة السلوك للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					

8	يحتاج المعلم إلى معرفة مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة بأنواع الأنشطة الترويحية الفردية والجماعية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
	المتطلبات التدريبية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
9	يتطلب من المعلم معرفة البرامج التدريبية المتخصصة لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
10	يحتاج المعلم إلى معرفة المدربين المتخصصين بتدريب المعلمين لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
11	يتطلب من المعلم معرفة أهمية التدريب المستمر عن استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
12	يحتاج المعلم إلى معرفة محتويات التدريب المقدمة لهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
13	يتطلب من المعلم الاطلاع المستمر ومتابعة المواقع الإلكترونية التي تقدم الدورات التدريبية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
14	يحتاج المعلم إلى معرفة المدة الزمنية للبرامج التدريبية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
15	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق وأساليب تقديم البرامج التدريبية المقدمة لهم عن طريق ورش عمل حضورية أو عبر المنصات الإلكترونية					
16	يحتاج المعلم إلى معرفة أنواع الحوافز التشجيعية المقدمة لهم عند الالتحاق بالبرامج التدريبية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
	متطلبات التخطيط والتنفيذ	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
17	يتطلب من المعلم معرفة أنواع الأنشطة الترويحية التي تجذب انتباه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
18	يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لإدارة الوقت عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
19	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تهيئة البيئة الصفية لاستخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
20	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقديم المعززات المادية والمعنوية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					
21	يتطلب من المعلم معرفة أنواع الأساليب والاستراتيجيات المناسبة عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية					

22	يحتاج المعلم إلى معرفة أهداف الأنشطة الترويحية والتخطيط لتحقيقها مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإدارة سلوكياتهم					
23	يحتاج المعلم إلى معرفة طرق تقييم تقدم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم					
24	يتطلب من المعلم معرفة طرق التخطيط لتوزيع الأدوار والمهام على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بناء على الفروق الفردية بينهم عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوكياتهم					

ملحق (5)

شهادة اجتياز دورة أخلاقيات البحث

Certificate of Completion

The National Committee of Bioethics (NCBE) at King Abdulaziz City for Science and Technology (KACST)
Certifies that

Tasneem Aljurbua

Successfully completed the Research Bioethics online course via the NCBE platform.
Expiry Date 2027/09/10

Certificate Issue date 9/10/2024

ملحق (6)

موافقة اللجنة الدائمة للأخلاقيات الحيوية بالجامعة على تطبيق أداة الدراسة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
عمادة الدراسات العليا
والبحث العلمي

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Qassim University
Deanship of Graduate Studies
and Scientific Research

جامعة القصيم
Qassim University

الرقم: 24-17-04 التاريخ: Tuesday, December 17, 2024

الموضوع: موافقة اللجنة الفرعية الدائمة للأخلاقيات الحيوية

إلى:

الاسم	الوظيفة/القسم	دور الباحث
تسنيم بنت عبدالعزيز الجريوع	طالبة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية	باحث رئيس
د. سليمان بن صالح العثيم		مشرف أكاديمي

من: اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي، عمادة البحث العلمي، جامعة القصيم

عنوان البحث: "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم"

مكان إجراء الدراسة: معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج التابعة لإدارة التعليم في منطقة القصيم

نوع الدراسة: المنهج الوصفي المسحي

عزيزي الباحث الرئيس سلمه الله

نود إحاطتكم بأن اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة القصيم وافقت على إجراء البحث المقترحكم البحثي، ولا يوجد ما يمنع تطبيق الدراسة من الجانب الأخلاقي. وبذلك يمكنك البدء بتطبيق أدوات الدراسة البحثية، مع مراعاة الآتي:

- يجب على الباحث الالتزام بحفظ بيانات المشاركين وعدم الإفصاح عنها.
- **يجب على الباحث الحصول على الخطابات الرسمية اللازمة من الجهات المعنية داخل وخارج الجامعة في حال إجراء الدراسة خارج جامعة القصيم.**
- يجب على الباحث تزويد اللجنة بتقارير دورية فنية كل ستة أشهر.
- لا يوجد هناك أية التزامات مالية، أو التزامات أو مسؤوليات أخرى على جامعة القصيم.

تعتبر هذه الشهادة لاغية وغير صالحة في حال وجود تعديلات عليها.

للاستفسارات يرجى التواصل مع اللجنة عن طريق الهاتف رقم: (+966163010355) أو عن طريق البريد الإلكتروني الرسمي للجنة: bioethics@qu.edu.sa

د. الرميح

رئيس اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي
بجامعة القصيم

د. زياد بن محمد الحميد

ملحق (7)

خطاب طلب تسهيل مهمة من جامعة القصيم

رقم المعاملة: ٣٤١٨٧٠
التاريخ: ١٤٤٦/٦/٢٨هـ
المشفوعات:

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية التربية
وكالة الكلية للشؤون التعليمية

Qassim University جامعة القصيم

الموضوع: بشأن تسهيل مهمة الباحثة تسنيم الجريوع (التربية الخاصة)

سعادة/ مدير عام التعليم بمنطقة القصيم حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

بناءً على ما ورد في القواعد المنظمة لخدمة تسهيل مهام الباحثين الصادر من مركز بحوث التعليم للعام ١٤٤٦هـ، المبلغ لنا بخطاب الأمين العام لمجلس شؤون الجامعات، رقم (٤٦٠٠٢٠٣١٢٦/٥)، وتاريخ ١٤٤٦/٠٤/٢٠هـ. وانطلاقاً من أهمية التعاون بين الجامعة ومختلف قطاعات المجتمع.

عليه؛ نأمل من سعادتكم التلطف بالتوجيه لتسهيل مهمة الباحثة الموضح بياناتها، وبيانات البحث في الجدول الآتي:

الاسم رباعيا	تسنيم عبد العزيز إبراهيم الجريوع	الرقم الجامعي	٤٤١٢١٢١٧٦
التخصص	ماجستير التربية الخاصة (إعاقة عقلية)		
البريد الإلكتروني	qu.edu.sa@441212176	رقم الجوال	٠٥٠٠٧٧٧١٥٨
عنوان البحث	المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم		
عينة البحث	معلمي ومعلمات معاهد الإعاقة الفكرية ومدارس الدمج		
إدارات التعليم	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، إدارة التعليم بمحافظة عنيزة، إدارة التعليم بمحافظة الرس، إدارة التعليم بمحافظة البكيرية، إدارة التعليم بمحافظة المذنب		
أدوات البحث	استبانة		
الاستبانة الإلكترونية	https://forms.gle/bC8Sz3meA4AUmUFaA		
رابط أداة البحث	https://forms.qu.edu.sa/coe/wp-content/uploads/sites/111/formidable/65/1-441212176.pdf		

علماً بأن اللجنة الفرعية الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة القصيم قد وافقت على تطبيق أدوات البحث على العينة المحددة.

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ،،،

عميد كلية التربية

د. بدر بن محمد الضلعان

ملحق (8)

خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم القصيم

رقم المعاملة: ٤٦٠٠٦٦٤٦٣٢/١ تاريخ الإحالة: ١٤٤٦٠٦٠٣٠

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم
إدارة التطوير والتحول ـ قسم التخطيط

وزارة التعليم
Ministry of Education

الموضوع : تسهيل مهمة باحثة

تعميم لمعاهد وبرامج التربية الفكرية

المكرم/ـة مدير/ة معهد/ مدرسة وفقه/ـا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارةً إلى خطاب عميد كلية التربية بجامعة القصيم رقم٤٦٠٠٦٦٤٦٣٢ وتاريخ ١٤٤٦/٦/٢٩هـ بشأن تسهيل مهمة الباحثة الموضح اسمها وبياناتها في الجدول التالي:

الاسم	تسنيم بنت عبد العزيز إبراهيم الجريوع		
الجهة	جامعة القصيم		
العام الدراسي	١٤٤٦هـ	التخصص	التربية الخاصة (إعاقة عقلية)
الدرجة العلمية	ماجستير	العينة	معلمين - معلمات
عنوان الدراسة	المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم		
نوع التسهيل	تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة دراستها		

عليه نأمل استيفاء الاستبانة من خلال رمز الاستجابة السريع أدناه.

وتقبلوا تحياتي

مدير إدارة التطوير والتحول المكلف

خالد بن إسماعيل السماعيل

ملحق (9)

خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم عنيزة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
إدارة التعليم بمحافظة عنيزة
قسم التطوير والتحول

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم
Ministry of Education

نوع المعاملة: معاملة داخلية
رقم المعاملة: ٤٦٠٠٦٦٧٢٥١
تاريخ المعاملة: ١٤٤٦٠٠٦٠٢٩ | ٣٠٠١٢٠٢٠٢٤
المرفقات: لا يوجد

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة تسنيم الجربوع.

تعميم

لبرامج الإعاقة الفكرية

المكرم/ مدير مدرسة **وفقه الله**
المكرمة/ مديرة مدرسة **وفقها الله**
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة القصيم الوارد برقم ٤٦٠٠٦٦٤٦٣٢ وتاريخ ١٤٤٦/٦/٢٩هـ بشأن تسهيل مهمة طالبة ماجستير التربية الخاصة/ تسنيم بنت عبد العزيز الجربوع، في تطبيق أداة دراستها "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم"، نأمل التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في استيفاء الاستبانة على الرابط ورمز الاستجابة أدناه من قبل معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية، مثمنين لكم حسن تعاونكم.

https://forms.gle/bC8Sz3meA4AUmUFaA

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مدير التعليم

خالد بن جايز الحربي

- صورة لقسم التطوير والتحول.
- صورة لقسم تنمية القدرات.
- صورة للباحثة.

العنوان: ٧٧٠٥ (٢٥١٠) عنيزة ٥٦٤٦٥ حي الشفا . الهاتف: ٠١٦٣٩٤١٠٤٢ . البريد الإلكتروني: onaizahedu@qsmb.moe.gov.sa

ملحق (10)

خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم المذنب

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
٢٨٠
إدارة التعليم بمحافظة المذنب
قسم التطوير والتحول

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم
Ministry of Education

نوع المعاملة: معاملة داخلية
رقم المعاملة: ٤٦٠٠٧١٨٨٠٨
تاريخ المعاملة: ١٤٤٦٠٧١٦ | ١٦٠٠١٠٢٠٢٥
المرفقات: لا يوجد

الموضوع: بشأن تسهيل مهمة الباحثة/ تسنيم الجربوع

تعميم

(المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة فكري (بنين-بنات))

المكرم/ **وفقه الله**

المكرمة/ **وفقها الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بناءً على إحالة سعادة المدير العام للتعليم بمنطقة القصيم رقم ٤٦٠٠٦٦٤٦٣٢ في ١٤٤٦/٦/٢٩هـ، لخطاب عميد كلية التربية بجامعة القصيم رقم ٣٤١٨٧ في ١٤٤٦/٦/٢٨هـ، بشأن تسهيل مهمة الباحثة/ تسنيم بنت عبدالعزيز بن إبراهيم الجربوع، والتي تقوم بإعداد دراسة بحثية بعنوان "المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم".

عليه آمل استيفاء الاستبانة من قبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة (فكري) لديكم من خلال رمز الاستجابة السريع أو الرابط أدناه:

https://goo.su/vMqamJX

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ،،

مدير التعليم

عبدالرحمن بن صالح الصمعاني

سنترال الإدارة: ٠١٦٣٤٢٠٠٥٧ فاكس: ٠١٦٣٤٢٠٢٩٦ بريد إلكتروني: edumathnab@moe.gov.sa

ajarallah1223

ملحق (11)

خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم البكيرية

رقم المعاملة: ٤٦٠٠٧٤٩٢٩٦ تاريخ الإحالة: ١٤٤٦-٠٧-٢٣

نوع المعاملة: معاملة داخلية
رقم المعاملة: ٤٦٠٠٧٤٩٢٩٦
تاريخ المعاملة: ١٤٤٦-٠٧-٢٣ | ٢٠٢٥-٠١-٢٣
المرفقات: لا يوجد

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
(٢٨٠)
إدارة التعليم بمحافظة البكيرية
قسم التطوير والتحول

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم
Ministry of Education

الموضوع: بشأن تسهيل مهمة الباحثة تسنيم الجربوع

تعميم لجميع المدارس (بنين - بنات)

المكرمـ /ـة مدير/ة مدرسة ..... وفقه/ـا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة القصيم رقم ٤٦٠٠٦٦٤٦٣٢وتاريخ ١٤٤٦/٠٦/٢٩هـ بشأن تسهيل مهمة الباحثة تسنيم عبدالعزيز إبراهيم الجربوع والتي تقوم بإعداد دراسة بعنوان "**المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم** "، عليه نأمل منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة وفق حدود بحثها وتوجيه المستهدفين (معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس الدمج) باستيفاء الاستبانة من خلال الرابط أو رمز الاستجابة المرفق.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

رئيس قسم التطوير والتحول

عبدالله بن محمد العقيلي

*صورة لقسم التطوير والتحول.
*صورة للاتصالات الإدارية.

الصفحة ١ من ١

إدارة التعليم بمحافظة البكيرية - ٠١٦٣٣٥١١٤٥

ملحق (12)

خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم الرس

رقم المعاملة: ٤٦٠٠٧٤٢٦٢٢ تاريخ الإحالة: ٢٢-٧-١٤٤٦

بسم الله الرحمن الرحيم

نوع المعاملة: معاملة داخلية
رقم المعاملة: ٤٦٠٠٧٤٢٦٢٢
تاريخ المعاملة: ١٤٤٦٠٧٠٢١ | ٢٠٢٥٠١٠٢١
المرفقات: لا يوجد

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
٢٨٠
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم
إدارة التعليم في محافظة الرس
قسم التطوير والتحول

وزارة التعليم
Ministry of Education

(تعميم تسهيل مهمة باحث)

(لجميع مدارس التربية الخاصة ـ ذوي الإعاقة الفكرية ـ بنين ـ بنات)

المكرم / ـه **وفقه/ ـا الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

الاسم رباعياً	تسنيم عبدالعزيز إبراهيم الجربوع	الرقم الجامعي	441212176
الكلية / القسم	كلية التربية / تربية خاصة	المرحلة الدراسية	ماجستير
البريد الإلكتروني	qu.edu.sa@441212176	رقم الجوال	0500777158
التخصص	ماجستير		
عنوان البحث ـ استبانة			
(المتطلبات المهنية والمعرفية للمعلمين عند استخدام الأنشطة الترويحية لإدارة سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم)			
الرابط ـ https://forms.qu.edu.sa/coe/wp-content/uploads/sites/111/formidable/65/1-441212176.pdf			

مرفق لكم بيانات الباحثة / تسنيم عبد العزيز إبراهيم الجربوع، إحدى باحثات كلية التربية بجامعة القصيم، نأمل التكرم بتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة الدراسة (استبانة) وتعبئة البار كود والرابط المرفق.

ولكم أوفر التحية والتقدير.

رئيس قسم التطوير والتحول

عبد الله بن محمد العايد

العنوان : ٧٤٥٦ طريق الملك فهد - حي الملك خالد - الرس ٥٨٨٨٣ - ٤٠٨٧ هاتف : ٠١٦٣٣٤٨١٣ البريد الالكتروني : ras-ed-048@moe.gov.sa

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Education
Qassim University
College of Education
Department of Special Education

The Professional and Cognitive Requirements of Teachers when Using Recreational Activities to Manage the Behavior of Students with Intellectual Disabilities in the Qassim Region

A Thesis Submitted To Complete The Requirements For Intellectual Education, Special Education Specialization, Intellectual Education

Prepared By
TASNEEM ABDULAZIZ ALJURBUA
441212176

Supervised By
Dr. Suliman Saleh Suliman Alothaim
Associate Professor of Special Education, Department of Special Education
College of Education, Qassim University

1447 H – 2025 M