المجلد (١٨)، العدد (٦٦)، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٥، ص ص ٢٩ - ٦٢

الكفايات المِهْنيّة لمعلّمي اضطراب التعلّم المحدد في العاصمة عمّانَ من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المِهْنية الخاصّة بالمجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّينَ

إعداد

أفنان عبد الحافظ الديات

محاضر متفرغ، التربية الخاصة - كلية العلوم التربوية

جامعة العلوم الإسلامية العالمية - عمان - الأردن

الكفاياتُ المِهْنيَّةُ لمُعلِّمي اضطراب التعلُّم المُحدد في العاصمة عمّانَ من وجهة نظرهم في ضَوء معايير الممارسة المِهْنية الخاصّة بالمجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّينَ

أفنان الديات(*)

ملخص

هدفتِ الدراسةُ الحاليةُ إلى تعرُّف أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اضطراب التعلم المحدد من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة على عينة مكونة من (١٨٨) فرداً من المتخصصين بالعاصمة عمان. وأظهرت النتائج أن أهمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اضطراب التعلم المحدد جاءت بدرجة مهمة جدًا، لجميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي فئة التعلم المحدد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي فئة التعلم المحدد تعزى لمتغير نوع قطاع المدرسة. ومن توصيات هذه الدراسة إجراء دراسات إضافية عن مدى صعوبة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وتفعيلها في الصفوف الدراسية

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، اضطراب التعلم المحدد، المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

(*) محاضر متفرغ، التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

Professional Competencies of Teachers of Specific Learning Disorders in Amman from Their Perspective in Light of the Professional Practice Standards of the American Council for Exceptional Children

Dr. Afnan Aldayyat

Abstract

The current study aimed to explore the significance of specific professional competencies required for teachers of students with Specific Learning Disorders (SLD) from their perspective, in light of the professional practice standards set by the American Council for Exceptional Children. The study employed a descriptive-analytical methodology, utilizing a questionnaire as the primary tool for data collection. The sample comprised 188 professionals specializing in SLD within the capital, Amman. The results indicated that the professional competencies deemed necessary for SLD teachers were rated as highly important across all dimensions and for the overall scale. Moreover, the findings revealed no statistically significant differences in the level of professional competencies among SLD teachers based on the variable of academic qualification. However, statistically significant differences were found concerning the variable of the type of school sector. the study recommended further research into the challenges of implementing evidence-based practices in classroom settings.

Keywords: Professional competencies, Specific learning disorders, American Council for Exceptional Children.

المقدمة:

لقد حظي موضوع إعداد معلمي التربية الخاصة باهتمامٍ بحثيٍّ كبير في الآونة الأخيرة، فهو من الموضوعات الجدلية التي كثر الحديث عنها واختلفت فيها الآراء، والتي أحدثت تغييرات في وجهات النظر المتعلقة بالإعاقة والممارسات الفعالة وآلية تقديم الخدمات المناسبة للطلبة، وتزامناً مع حركات التطور النظري والتطبيقي الذي شهده ميدان التربية الخاصة في العقود الثلاثة الماضية، بدأت الدعوات تتوالى لتطوير معايير للممارسة المهنية الفعالة في التربية الخاصة، وتمثل أول جهد منظم لنقل التربية الخاصة من شبه مهنة إلى مهنة ذات معايير في عام (١٩٨٣) بمبادرة المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين Council For Exceptional Children (CEC) (الزبون، ٢٠١٣).

فيُعَدُّ المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين CEC من أكبر المنظمات المهنية الدولية المتخصصة التي تساعد المهنيين في الحصول على المعلومات والموارد اللازمة للممارسة المهنية الفعالة للأطفال والشباب من ذوي الإعاقة أو من ذوي المواهب (Binammar, 2020). وأن معظم الجامعات الغربية التي تحرص على تحقيق شروط الاعتماد أصبحت تستند في تصميمها للخطط الدراسية في برامج البكالوريوس في التربية الخاصة إلى معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس. وبعبارة أخرى، أصبح يشكل أحد متطلبات الحصول على رخصة لمزاولة مهنة التربية الخاصة في الدول المتقدمة (السحيمي والزراع، ٢٠٢١).

وأصدر المجلس مجموعة من المعايير التي توضح وتقيس الكفايات المهنية المتخصصة لكل العاملين مع فئات التربية الخاصة، ومن ضمن هذه المعايير معاييرُ جاءت تقيس الكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم (Initial Specialty Set: Learning Disabilities)، والمعايير الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص (Advanced Specialty Set: Special Education Learning Dishabilles Specialist) (Leko, et al., 2015).

فبدأت تلك المعايير بمعايير الأساس الفلسفي لمجال اضطراب التعلم المحدد، إذ نجد أن دراسة تاريخ التعليم للمتعلمين يساعدهم في ربط الجوانب المختلفة كافة لعملية التعليم السابقة مع

المستجدات الحديثة، ويمنحهم فرصة لمعرفة الأخطاء السابقة في العملية التعليمية بهدف إجراء التعديلات اللازمة، وتطوير البرامج التعليمية الحالية، والذي يؤثر تأثيراً مباشراً بالإيجاب في عملية التخطيط التعليمي الحالي والمستقبلي، فدراسة التاريخ تساعد على تقديم بعض الحلول الإيجابية لمشكلاتنا التعليمية، وفهم بعض الاتجاهات والتطورات الرئيسية في نظامنا التعليمي، وصياغة فلسفات تعليمية أفضل وتنفيذها (CEC, 1996).

وأما المعيار الثاني فقد جاء يتعلق بمعيار الممارسات الأخلاقية لمجال اضطراب التعلم المحدد، فهي جملة القيم والمبادئ المهنية التي نصدر أحكاماً على ضوئها، فالممارسات الأخلاقية في مجال التربية الخاصة هي بمنزلة مدونات السلوك المهني التي تنظم الممارسات المهنية كافة، وتعطي قواعد أخلاقية معلنة وواضحة للتصرف مع المنتفعين من الخدمات كالأسر والطلبة، ومع زملائهم في المهنة، ومع المجتمع عامة (Tarvydas, 2004).

وجاء المعيار الثالث الذي يختص بإجراءات التشخيص والتقييم المتبعة، إذ يعدّ موضوع القياس والتشخيص في التربية وعلم النفس بنحو عام، وفي التربية الخاصة بنحو خاص، حجرَ الزاوية الأساسي في التعرف إلى فئات الأطفال ذوي الإعاقة وتشخيصها، والتي تحتاج إلى أدوات تتمتع بصدق وثبات، وأن تكون مناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، إذ يصعب على المعلمين الممارسين وضع البرامج التربوية واختيار البديل التربوي المناسب للطالب من دون المعرفة الكافية بإجراءات التشخيص والتقييم المتبعة لفئات التربية الخاصة (البلوي، ٢٠٢٣).

في حين جاء المعيار الرابع يتعلق بتطوير المعلم وفريق التعليم الفردي، فمن ضمن مجالات إعداد معلمي التربية الخاصة بنحو عام، ومعلمي صعوبات التعلم (اضطراب التعلم المحدد) بنحو خاص الإعدادُ النظريُّ لأهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية والمتقدمة في المجال، وأبرز مظاهر الاعتلال عند الطلبة في المجالات النمائية (المعرفية، واللغوية، والاجتماعية، والحركية)، والتي ينجم عنها صعوبات نمائية وأكاديمية، فمن دون المعرفة الشاملة للجانب النظري للمجال لن يتمكن المعلم من التخطيط وتنظيم ممارساته العملية المبنية على المعرفة والدراسة والأكثر ملاءمةً لخصائص الطالب (Gartland, & Strosnider, 2017).

واختص المعيار الخامس بالتخطيط والإستراتيجيات التعليمية، إذ يساعد التخطيط للبرامج التعليمية في اختيار الأهداف والإستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع نتائج التقييم والحاجات التربوية والأنماط التعليمية المناسبة للطالب، وبشكل يحاكي المظاهر النمائية للطالب ومستوى أدائه الحالي، فمن خلال التخطيط نحدد الأولويات التعليمية ومراقبة تقدم الطالب لتقييم فاعلية التدريس، ويساعد التخطيط في استخدام الأساليب المدعومة بالأبحاث للتعليم الأكاديمي وغير الأكاديمي للأفراد، والمستندة إلى نتائج البحث العلمي لتنمية مختلف المهارات الإدراكية والأكاديمية وتعزيزها وتعميمها (ميرغني وإبراهيم، ٢٠٢٠).

وجاء المعيار السادس للإستراتيجية يتعلق بالبحث والاستقصاء وتنمية مهارات البحث العلمي للمعلمين، فمن التوجهات المعاصرة في إعداد المعلمين إعدادهم لقراءة الأبحاث العلمية المتخصصة في المجال، ومواكبة كل ما هو جديد من نتائج البحث العلمي، ومحاولة تطبيق توصيات البحوث في الممارسات الميدانية المختلفة، وتقديم تغذية راجعة عن نتائج تلك البحوث بما هو فعال وغير فعال بالممارسات العملية، والقدرة على ترجمة نتائج البحوث العلمية إلى ممارسات عملية، وزيادة قدرتهم على اكتساب المهارات البحثية اللازمة لإعداد الدراسات العملية عن واقع الميدان واحتياجات الطلبة (الخطيب، ٢٠١٣).

وأما المعيار السابع فقد جاء يتعلق بالعلاقات مع أعضاء الفريق وسبل التعاون معهم؛ نظراً لتنوع حاجات الأفراد ذوي الإعاقة، فإن العمل الفعّال في ميدان التربية الخاصة يقتضي بالضرورة التعاون والتنسيق ضمن فريق متعدد التخصصات. وربما يكون التعاون من أهم ركائز التربية الخاصة المعاصرة، فتضمن هذه العلاقة توفير سبل للتخطيط المشترك مع الأعضاء لتوفير أفضل الممارسات والمناهج للطلبة، والتي تحاكي احتياجاتهم، وتذلل الصعاب لتيسير الخدمات المؤسسية وغير المؤسسية التي نضمن من خلالها أشكال الدعم كافة للطالب (الخطيب، ٢٠١٣).

وفي هذا المقام، سعت وزارة التعليم العالي الأردنية جاهدةً إلى مواكبة التوسع الهائل والسريع لمؤسسات التعليم العالي في المملكة، فقد اتبعت خطوات تنظيمية وأكاديمية وإدارية للإشراف على التعليم على تلك المؤسسات لضمان جودتها والارتقاء بمستواها. ومع صدور قانون

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (٢٠) لسنة (٢٠٠٧)، ساعد ذلك على تأكيد دعم التعليم العالي وضمان مستواه وجودته على المستويين المحلي والدولي، وعملت الهيئة على صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية بشكل مؤسسي ومنهجي، وأخذت على عاتقها بوصفها شخصيةً اعتباريةً مستقلةً إدارياً وماليا القيامَ بمسؤولياتها المنصوص عليها في القانون تجاه التعليم العالي في الأردن لترتقي به إلى المستويات العالمية.

ولقد أكدت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها في تعليمات الاعتماد الخاصة الأولى للتخصصات الإنسانية والعلمية لدرجة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الصادرة عام (٢٠٢١) جوازَ طرح المساقات الجامعية لكافة التخصصات الإنسانية من دون مراعات الفروق الجوهرية لكافة التخصصات، وهذا الأمر قد يجعل من مستوى إعداد معلمي التربية الخاصة في ضوء متطلبات التخصص الدقيق غير شامل لأبعاد التخصص. وهذا يستدعي وجود إطار وطني ذي أسس وقواعد تراعي خصوصية التخصص لتنظيم الممارسات العملية في الميدان. (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

يحتاج تعليم الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجود معلمين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفايات المهنية اللازمة لتقديم تعليم يتصف بالجودة للطلبة، والذي بدوره يحقق أهداف البرنامج التربوي الذي تم تصميمه ليتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة، وتزامناً مع حركات التطور التربوي العالمية التي تركز على التطور العلمي والتطبيقي في مختلف ميادين المعرفة في العقود الثلاثة الماضية، بدأت الدعوات تتوالى لتطوير معايير للممارسة المهنية المرموقة في الميادين كافة، وفي ميدان التربية الخاصة تمثل أول جهد منظم لنقل التربية الخاصة من شبه مهنة إلى مهنة ذات أسس ومعايير كان في عام (١٩٨٣) بمبادرة المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين CEC (الزبون، ٢٠١٣).

ومع هذا الحراك العالمي سعت وزارة التعليم العالي الأردنية جاهدة إلى مواكبة التوسع الهائل والسريع لمؤسسات التعليم العالي في المملكة، إذ اتبعت خطوات تنظيمية وأكاديمية وإدارية للإشراف على التعليم على تلك المؤسسات لضمان جودتها والارتقاء بمستواها. وفي هذا الصدد،

وعند التطرق لموضوع معايير الاعتماد الخاصة لتخصص التربية الخاصة الصادرة عن قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، نجدها لا تستند إلى أساس ذي تخصص دقيق، وإنما تم اعداد تعليماتها لكافة التخصصات الإنسانية من دون مراعات خصوصية كل تخصص، وهذا الأمر قد يجعل من مستوى إعداد معلمي التربية الخاصة في ضوء متطلبات التخصص الدقيق يشوبه الضعف وعدم الشمولية (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، ٢٠٢١).

فالحاجة إلى إطار وطني ذي أسس وقواعد واضحة لمختلف المهن التعليمية أمر إلزامي لتنظيم الممارسات العملية في الميدان؛ ونتيجة لهذا الأمر، يتوجب على مؤسسات التعليم العالي بناءُ برامج ترخيصها المهني بناءً على قائمة خاصة لمعايير تراعي الفروق الخاصة لمهنية التربية الخاصة، والتي على ضوئها يتم تطوير الخطط الدراسية لنيل درجة البكالوريوس في التخصص، والذي يساعد على رفع جودة أداء المعلمين وتطوير جوانب معارفهم ومهاراتهم كافة، والتحقق من امتلاكهم لمختلف الكفاءات لأجل العمل وفق أسس وقواعد واضحة للمهنة، والتي تساعد على بناء مقاييس الترخيص المهني اللازمة للاعتماد، وتقارير تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في تلك المؤسسات.

ونظراً للاهتمام الدولي بقضية تطوير المعايير وفق معايير الممارسة المهنية العالمية، فقد قامت الباحثة بالرجوع إلى المعايير الصادرة عن المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين CEC، خاصة الكفايات المهنية المتعلقة بالمعايير الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص (Advanced Specialty Set: Special Education Learning Dishabilles Specialist)، وعدد من المراجع العلمية ذات العلاقة كدراسة (Al-Oweidi, 2015, Gartland & Strosnider, 2017, Leko, et al., 2015) ، للوصول لمشكلة البحث الحالي، إذ يسعى هذا البحث إلى معرفة مدى أهمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين CEC، وبناء على ذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تصور أفراد الدراسة بشأن أهمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان، في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين تُعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وقطاع المدرسة)؟

أهداف الدراسة:

١- تعرُّف مستوى معلمي اضطراب التعلم المحدد في ضوء الكفايات المهنية لدى معلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في المدارس الأردنية، في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص المعتمدة من المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

٢- تعرُّف أثر متغيرات المؤهل العلمي، وقطاع المدرسة في مستوى الكفايات المهنية الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص المعتمدة من المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تسليط الضوء على مستجدات الميدان فيما يتعلق مستوى الكفايات المهنية الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص في ضوء المعايير المعتمدة من المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

٢- إثراء المكتبة العربية والأردنية بمحتوى يصف معايير الممارسة المهنية الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص المعتمدة من المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

الأهمية العملية:

١- بناء مقياس للكفايات المهنية الخاصة بمعايير الممارسة المهنية لممارسات مختصي اضطراب التعلم المحدد في التعليم الخاص المعتمدة من المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

٢- الوقوف على مستوى مختصي اضطراب التعلم المحدد في التعليم الخاص المعتمد من المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

٣- توجيه الجهات المسؤولة، كهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، نحو تبني رخصة لمزاولة مهنة مختصّ اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان؛ لزيادة قيمة البرامج التعليمية المقدمة والشهادات التي تمنحها الجامعات.

التعريفات الإجرائية:

١- **الكفايات المهنية:** هي مجموعة المعارف النظرية والتقنية والمهارات العملية والقدرات السلوكية والاجتماعية والأخلاقية والشخصية التي يجب أن يمتلكها المعلمون، حتى يتمكنوا من أداء المهام الوظيفية والمهنية المطلوبة بكفاءة وفعالية ونجاح، حتى نوفر بيئة تعليمية داعمة للطلبة.

٢- **معلّمو اضطراب التعلم المحدد:** هم المعلمون الحاصلون على درجة علمية في مجال التربية الخاصة أو صعوبات التعلم (اضطراب التعلم المحدد)، ويقدمون خدماتهم التعليمية والتدريبية في المدارس التي تحتوي على غرف مصادر التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية ومديريات التعليم الخاص بالعاصمة عمان.

٣- **معايير مجلس الأطفال غير العاديين:** معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC هي مجموعة من الإرشادات والمعايير المهنية التي تم تطويرها لدعم تعليم الأفراد ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة وتدريبهم. وأهم ما تتضمنه هذه المعايير معاييرُ للممارسات المهنية، ومعايير التنمية الفردية، ومعايير للسلوكيات الأخلاقية، ومعايير للتعاون والتواصل.

حدود الدراسة:

١- **أداة الدراسة:** تم إعداد مقياس مسحي وهي من المقاييس التي تظهر فيها النزعة الشخصية للمستجيبين بنحو عالٍ.

٢- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة على معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمّان فقط.

٣- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمّان التي تحتوي على غرفة مصادر.

الدراسات السابقة:

فقد هدفت دراسة البطاينة (٢٠٠٤) إلى تقييم مدى امتلاك معلمي الأطفال ذوي الإعاقة للكفايات التعليمية بشماليّ المملكة الأردنية وفقاً لعدد من المتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي)، واستخدم مقياس الكفايات التدريسية المطورة الذي أعده صالح هارون (١٩٩٥)، وشملت عينة الدراسة (١١٤) معلماً، وأشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات كانت ما بين عالية ومتوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية تعزى لمتغيرات التخصص والخبرة والمؤهل العلمي، بينما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس.

في حين جاءت دراسة زيونتس وآخرين (Zionts, et al., 2006) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الصادرة من مجلس الأطفال غير العاديين CEC في ضوء درجة أهميتها وسهولة تطبيقها، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً لذوي الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم والإعاقة العقلية، وتم تكوين الاستبيان ليكون أداةً لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المعلمين أشاروا إلى أن جميع المعايير مهمة للممارسة الفعالة في مجال التربية الخاصة، ولكن من حيث سهولة التطبيق فقد لاحظوا أن هناك بعض المعايير يصعب تطبيقها في الغرف الصفية.

وقام الغزو (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المهنية الصادرة من جمعية الأطفال غير العاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي في تحقيق الأهداف، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين جاء بمستوى مرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّرَي الجنس ومكان العمل (مركز- مدرسة)، ومتغير الخبرة الأكثر من (١٠) سنوات.

وجاءت دراسة الحمدي ويونس (٢٠١٤) لتعرُّف مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في مدينة جُدَّة، فتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٧) من معلمي التربية الخاصة العاملين في المراكز الحكومية والخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين بمعايير التدخل المبكر الخاصة بالمجلس كانت منخفضة، وقد جاء معيار إستراتيجية التدريس في المرتبة الأولى، بينما جاء معيار التعاون في المرتبة الأخيرة، كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، في حين أشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.

وقامت العويدي (Al-Oweidi, 2015) بدراسة هدفت إلى تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة وفق المعايير الدولية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) مديراً ومعلماً في أربعة مراكز متخصصة في التأهيل المهني. وقد أظهرت النتائج أن درجة التوافق راوحت بين المستوى المرتفع والمتوسط، إذ أظهرت النتائج أن التقييم مرتفع في مجالات فلسفة المركز وأهدافه في التأهيل المهني والتدريب. وكان التقييم في مستوى متوسط في مجالات التقييم والتشخيص والتوجيه المهني، وإجراءات السلامة والأمان والتفاعل مع المجتمع المحلي وموظفي التأهيل المهني وإجراءاته وكذلك الأنشطة العامة. في حين كان الأداء منخفضاً في مجالات ورش الإيواء والمتابعة. وأظهرت النتائج أن المتوسطات كانت منخفضة فيما يتعلق بمجالات مركز الإعاقة البصرية وفلسفة المركز والتقييم والتشخيص وورش العمل في الملاجئ والمتابعة، في حين لم تكن هنالك فروق في المجالات الأخرى تعزى إلى نوع الإعاقة.

في حين هدفت دراسة النهدي وآخرين (٢٠١٧) إلى تعرُّف واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطوير استبيان ليكون أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة مرتفعة من المهارات والكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخرى متشابهة إلى حد كبير.

وأجرى كل من كاتسيانيس وآخرين (Katsiyannis, et al., 2018) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت مراجعة وتحليل للأدبيات خلال الأعوام من (١٩٩٠ إلى ٢٠١٧)، وأشارت النتائج إلى أن الكفايات المهنية المطلوبة لدى معلمي التربية الخاصة يمكن تصنيفها إلى خمسة مجالات، وهي مجال التقييم والتقويم، ومجال إعداد المناهج والتعليم، ومجال التعاون والتواصل، ومجال الممارسات الأخلاقية والمهنية، ومجال الكفاءة الثقافية.

وقامت الحويطي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تعرُّف الكفايات اللازمة لإعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وتألفت العينة من (١٥٥) معلماً ومعلمة من تخصص التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن جميع الكفايات التي تضمنها المقياس حصلت على أهمية نسبية عالية بالنسبة إلى معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن ترتيب الكفايات بالنسبة إلى وجودها عند عينة الدراسة جاء متوسطاً في الأهمية.

أجرى كل من ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) برامج للتربية الخاصة شملت المدارس الدامجة والمراكز النهارية بقطاع تعليم البنات موزعة على محافظة وادي الدواسر. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى فاعلية متوسط للبرامج المقدمة لذوي الإعاقة، حيث راوحت بين (٢.٠٩) و(٢.٦٢)، وأن (مشاركة الأسرة) كان أفضل الأبعاد من حيث الدرجة، وأما بعد الدمج والبرامج الانتقالية كان الأقل درجة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) تعزى للآتي: (نوع الإعاقة، ووجهة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية).

وأجرى كل من الغزو والغزو (Alghazo, & Alghazo, 2020) دراسة هدفت إلى التحقق مما إذا كان معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة وفي أثناءها، في عينة من جامعات الشرق الأوسط، قد تلقوا التدريب المناسب للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة في تعليم الرياضيات. وتم

تطوير استبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيقها على عينة قدرت بـ (٢٥) معلماً للتربية الخاصة. وكشف تحليل البيانات أن معلمي ما قبل الخدمة لم يحققوا الكفاءة الكافية في أي من معايير المجلس الوطني لمعلمي التربية الخاصة اللازمة لتوفير تجارب تعليمية مفيدة وذات مغزى لطلابهم في المستقبل. وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين الممارسين في أثناء الخدمة لديهم كفاءات كافية في جميع معايير المجلس الوطني لمعلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة السحيمي والزراع (٢٠٢١) إلى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطوير أداة الدراسة بالاستناد إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC للتخطيط التعليمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلماً ومعلمة للتربية الفكرية في معاهد التربية الفكرية الحكومية بمحافظة جدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاء بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطبيق عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع البرنامج التربوي، والجنس، والخبرة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المعايير تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الدبلوم العالي.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٢) إلى التحقق من كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، وطورت الباحثة استبياناً لتحقيق أهداف الدراسة، وتألفت العينة من (١٠٧) من معلمين ومعلمات للتربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهمية الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة مهمة جداً، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في آرائهم نحو أهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقاً لمتغير مسار التخصص، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في آرائهم نحو الكفايات الشخصية والمهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكان لصالح فئة الدراسات العليا.

وهدفت دراسة الكناني (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في المدارس الدامجة في إقليم الشمال، في المملكة الأردنية الهاشمية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم للتربية الخاصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التعليمية لتطبيق التصميم الشامل للتعليم جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات لصالح متغير الخبرة لفئة الخبرة الأقل من (٥) سنوات، ومتغير نوع الإعاقة لصالح المعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

وقام البلوي (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى تعرّف درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECA) من وجهة نظرهم، ومعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين الاستجابات وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس الكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وتكونت عينة الدراسة من(٢٣٥) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك. وأظهرت الدراسة أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة (الكلي) جاءت منخفضة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص. في حين أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل دراسات عليا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة التي تم استعراضها، يتضح أن أغلبية تلك الدراسات عززت فكرة أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة وفق الممارسات المهنية الفعالة والمستندة إلى المعايير، فوجود معايير عالمية أو وطنية تمهد الطريق لتوفير برامج وتطويرها، نحقق من خلالها أفضل النتائج التعليمية والتأهيلية والمهنية والحياتية للطلبة من ذوي الإعاقة، فتعليم الطلبة تعليماً

فعالاً يتطلب امتلاك المعلم لمجموعة من المعارف الأساسية، كفهم محتويات المنهاج، وطريقة تدريسه، وأبرز المشكلات المحددة التي قد يواجهها الطلبة المعوقون في المجالات المحددة، فضلاً عن دور التقنيات في التعليم، ودور أساليب التدريس والتقييم المحددة في اختيار التطوير وأساليب التدريس المناسبة للطلبة.

وفي هذا الصدد، تطرقت بعض الدراسات إلى تقييم مدى أهمية امتلاك معلمي الأطفال ذوي الإعاقة للكفايات التعليمية اللازمة في ضوء معايير الممارسة المهنية العالمية، كدراسة شوكت وشودري (Shaukat, & Chowdhary, 2020) ودراسة زيونتس وآخرين (Zionts, et al., 2006)، التي أظهرت نتائجها أن جميع المعلمين أشاروا إلى أن جميع المعايير مهمة للممارسة الفعالة في مجال التربية الخاصة، ولكن هنالك صعوبة في تطبيق بعض المعايير في الغرفة الصفية كمعيار إجراءات التشخيص والتقييم والمتابعة.

ومن جانب آخر، تطرقت بعض الدراسات إلى التحقق مما إذا كان معلمو التربية الخاصة قد تلقوا التدريب المناسب قبل الخدمة أو في أثنائها للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وفق المعايير كدراسة الغزو والغزو (AL ghazo, & AL ghazo, 2020)، ودراسة الكناني (٢٠٢٢)، ودراسة البلوي (٢٠٢٣)، واتفقت الدراسات كافة على أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية جاءت منخفضة إلى متوسطة، وأن المعلمين ما قبل الخدمة لم يحققوا الكفاءة الكافية في أي من المعايير العالمية اللازمة لتحقيق تجارب تعليمية فريدة ومفيدة لطلبتهم.

وقد هدفت بعض الدراسات، كدراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) إلى تقييم فعالية البرنامج التربوي المقدم للطلبة من ذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة، وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من الفعالية لتلك البرامج، وأن أكثر الأبعاد فعالية بعد التقييم والإدارة ومشاركة الأسرة والدمج والخدمات الانتقالية.

ومن جانب متغيرات الدراسة، أشار عدد من الدراسات، كدراسة الغزو (٢٠١١)، ودراسة السحيمي والزراع (٢٠٢١)، إلى أثر متغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح فئة الدراسات العليا على مستوى معرفتهم واطلاعهم على الكفايات المهنية القائمة على الأدلة العلمية، والتي ساعدت

في تحسين مستوى كفاءة ممارساتهم العملية. ولكن من جانب آخر، اختلفت نتائج دراسة الحمدي ويونس (٢٠١٤)، ودراسة البلوي (٢٠٢٣) مع نتائج الدراسات السابقة، إذ أشاروا إلى عدم وجود أثر إحصائي لمتغير المؤهل العلمي في مستوى معرفة المعلمين وتطبيقهم للممارسات المهنية القائمة على المعايير والأدلة العلمية. وإنما عززوا أثر متغير سنوات الخبرة لفئة الأكثر من خمس سنوات في تعزيز معارف المعلمين، ومدى امتلاكهم للكفايات المهنية المشتركة المتزامنة مع البرامج التدريبية المعاصرة لمستجدات العصر والملائمة للمعايير العالمية للتخصص.

ولكن قدمت دراسة الكناني (٢٠٢٢) نتائج مختلفة فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، إذ أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولقد عزت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة هم من تنسبهم وزارة التربية والتعليم إلى الدورات التدريبية المتعلقة بكفايات المعلمين أكثر من غيرهم، إضافة إلى أن الخطط الجامعية التي تعتمد في الجامعات الآن، ومنذ سنوات قليلة، تختلف عن الخطط الدراسية القديمة، ومن ثم، فإن معلمي التربية الخاصة الجدد يكونون قد اكتسبوا المزيد من المعلومات والمعارف عن الكفايات المهنية وفق المستجدات المعاصرة والمعايير العالمية.

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أثر متغير نوع قطاع المدرسة على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة وامتلاكهم للكفايات المهنية المستندة إلى المعايير، كدراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)، فقد أشار الباحثان إلى أن المدارس الخاصة تحاول جاهدة بكل ما يتوافر لديها من دعم مادي للاستجابة للتحديات التي فرضها العالم المتغير، فمدارس اليوم يجب أن تكون أكثر قدرة على التعلم الدائم من المتغيرات التي تحدث كسرعة تغيير المعرفة، وتجديد احتياجات المستفيدين داخل أسوارها وخارجها إن كانوا طلاباً، ومعلمين، وأولياء أمور، والمجتمع وأصحاب الأعمال.

على خلاف دراسة الغزو (٢٠١١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع القطاع، على مستوى امتلاك المعلم للكفايات المهنية القائمة على المعايير، مع العلم أن دراسة الغزو قد أجريت في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أصبح عدد من وزارات الدولة تعين المعلمين والمعلمات في المجالات كافة، ومن ضمنها مجال التربية الخاصة، بعد اجتيازهم لاختبار

تحريري تعقده الوزارة للمتقدمين للوظيفة. ويشترط أيضاً على المتقدمين الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في مجال التربية الخاصة مع دبلوم عالٍ في التربية شرطاً للحصول على الوظيفة، إن كان في القطاع الحكومي أو الخاص.

وتطرقت بعض الدراسات إلى أثر برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وبعدها على طبيعة ومستوى معرفتهم وممارساتهم للكفايات المهنية القائمة على المعايير، كدراسة العويدي (٢٠١٥)، ودراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة الغزو والغزو (AL ghazo, & AL ghazo, 2020)، والذين أشاروا إلى أن برامج تدريب المعلمين ما بعد الخدمة تسهم في توفير تجارب تعليمية مفيدة وذات مغزى لطلبتهم في المستقبل، وتساعدهم على مواكبة مستجدات العصر الملائمة للمعايير والممارسات المبنية على الأدلة العلمية.

فما يميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة هو تفرُّدُها في تطوير أداة قياس شاملة للكفايات المهنية اللازمة لمعلم الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد بالتحديد، فتعكس الأداة الكفايات المعرفية والعملية كافة التي يتوجب على معلم الطلبة امتلاكها، والتي تم تطويرها بالرجوع إلى معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأفراد غير العاديين وعدد من المراجع العلمية الحديثة ذات الصلة، للحصول على أداة قياس شاملة للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اضطراب التعلم المحدد، في ضوء عدد من المتغيرات كمتغير مستوى المؤهل العلمي، ومتغير نوع قطاع المدرسة.

والذي عزز من فكرة الدراسة عدمُ وجود معايير وطنية معتمدة من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية مختصة فقط لتخصص التربية الخاصة، وإنما أعطى المجلس جوازَ لطرح المساقات الجامعية لكافة التخصصات الإنسانية من دون مراعات الفروق الجوهرية لكافة التخصصات، وهذا الأمر قد يجعل من مستوى إعداد معلمي التربية الخاصة في ضوء متطلبات التخصص الدقيق غير شامل لأبعاد التخصص. فالحاجة لإطار وطني ذي أسس وقواعد واضحة وتخصصية أكثر لفئات التربية الخاصة وخصائصهم أمرٌ إلزامي لتنظيم الممارسات العملية لميدان التربية الخاصة.

منهجية الدراسة:

استُخدِمَ المنهج الوصفي المسحي، فتم إعداد استبانة لتقيس مدى أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين، وفقاً لعدد من المتغيرات كمتغير المؤهل العلمي، وقطاع المدرسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (٢٨١) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية والخاصة التي تحتوي على غرف مصادر في العاصمة عمّان، حسب إحصاءات وحدة التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأُردنية وإدارة التعليم الخاص لعام (٢٠٢٣/٢٠٢٤م).

عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثة العينة القصدية ويمثل الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من المدارس الحكومية والخاصة التي تحتوي على غرفة دعم تعليمي التابعة لمديريات تربية عمّان التي كانت موجودة في أثناء فترة تطبيق الدراسة، والتي تدرّس الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد، حيث بلغ المجموع الكلي للعينة (١٨٨) معلماً ومعلمة، كما هو مبين في الجدول (١) أدناه:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ألوية عمّان

الرقم	اللواء	عدد المعلمين لغرف المصادر للمدارس الحكومية والخاصة
١	لواء الجامعة	٣٩
٢	لواء قصبة عمان	٢٣
٣	لواء القويسمة	٢٧
٤	لواء سحاب	٢٣
٥	لواء ماركا	١٩
٦	لواء ناعور	٢٢
٧	لواء بيادر وادي السير	١٦
٨	لواء الموقر	١٠
٩	لواء الجيزة	٩
المجموع الكلي لأفراد العينة		١٨٨

ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي وقطاع المدرسة ونسبهم المئوية:

جـــــدول (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة التي طبقت عليهم الاستبانة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيـــــر	المستوى	التكرار	النسب
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	١٦٦	٨٨,٣
	أعلى من بكالوريوس	٢٢	١١,٧
نوع قطاع المدرسة	حكومي	٩٨	٥٢,١
	خاص	٩٠	٤٧,٩
المجموع		١٨٨	١٠٠

أدوات الـدراســـــة:

لتحقيق أهداف الدراسة، صُمِّم مقياس لقياس مدى أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان من وجهة نظرهم، وطُوِّرت الاستبانة بالرجوع إلى المعايير الصادرة عن المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين CEC خاصة بالكفايات المهنية المتعلقة بالمعايير الخاصة بممارسات مختصّي صعوبات التعلم في التعليم الخاص (Advanced Specialty Set: Special Education Learning Dishabilles Specialist)، وعدد من المراجع العلمية ذات العلاقة، كدراسة (Al-Oweidi, 2015, Gartland, & Strosnider, 2017, Leko, et al., 2015) وقد تكون المقياس الأول في صورته الأولية من (٨٧) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي لقياس الدرجات.

صـــــدق الأداة:

بعد أن تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، عُرِضَتْ على (١٠) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ بهدف التحقق من وضوح صياغة الفقرات وسلامتها ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، وإجراء أي تعديل لازم عليها. وتم إجراء التعديلات وفقًا للملاحظات التي أجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين، إذ تم إجراء عدد من التعديلات النحوية واللغوية على عدد من الفقرات هي (٧، ١٠، ١٣، ١٨، ٢٣)، وحذف الفقرات (٣، ٥، ٦٥، ٦٦، ٦٧) من الصورة الأولية ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٨٢) فقرة.

صـــــدق البنـــــاء:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا ومعلمة، من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التحقق من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، فتم حساب معامل ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات الأداة ودرجاتهم الكلية، إذ بلغت قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول (٣) الآتي:

جـــــــدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه

الرقم	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة	الرقم	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة	الرقم	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة
١	.٥١١**	.٦١٢**	٣٦	.٦٣٣**	.٥٢٤**	٦٦	.٥٨٢**	.١٨٨٠
٢	.٤٢٩*	.٦٧٣**	٣٧	.٧٩٤**	.٥٩٥**	٦٧	.٥٠٤**	.١٨٣٠
٣	.٥٠٨**	.٣٤٣٠	٣٨	.٧٥٢**	.٦٠٥**	٦٨	.٧٠١**	.٣٤٨*
٤	.٥٦٧**	.٥٢٣**	٣٩	.٧٠٦**	.٦٢٠**	٦٩	.٦٠٠**	.٣٩٦*
٥	.٦٠١**	.٢٧٧٠	٤٠	.٧٧٢**	.٦٢٣**	٧٠	.٢٧٦٠	.٣٩٥*
٦	.٧٢٤**	.٥٦٣**	٤١	.٧٢٨**	.٥٥٧**	٧١	.٧٣٣**	.٦٢٧**
٧	.٧٥١**	.٤٨١**	٤٢	.٧٣٦**	.٥٩٠**	٧٢	.٧٨٢**	.٤٧٥**
٨	.٧٧٢**	.٦٠٠**	٤٣	.٦٧٩**	.٦٥٢**	٧٣	.٧٥٧**	.٤٩٩**
٩	.٦٢٢**	.٤٤٦*	٤٤	.٤٩٨**	.٣٩٣*	٧٤	.٦٠٢**	.٣٧٥*
١٠	.٧٠٠**	.٥٦٠**	٤٥	.٥٦١**	.٣٩٠*	٧٥	.٧٨١**	.٥٤٠**
١١	.٨٠١**	.٤٥٦*	٤٦	.٨٢٧**	.٧٨٢**	٧٦	.٦٩٤**	.٥٦٠**
١٢	.٦٣٤**	.٤٦٧**	٤٧	.٧٨٧**	.٦٧٨**	٧٧	.٦٢٥**	.٤١٣*
١٣	.٥٣٠**	.٣٣٤*	٤٨	.٨٠١**	.٧٤٣**	٧٨	.٧٨٧**	.٦٤٥**
١٤	.٨١٩**	.٧١٣**	٤٩	.٦٨٥**	.٥٨٣**	٧٩	.٨٣٤**	.٦٣٥**
١٥	.٦٤٣**	.٥١٨**	٥٠	.٥٤٩**	.٤٩٢**	٨٠	.٧٥٦**	.٦١٩**
١٦	.٦٦٣**	.٤٥٧*	٥١	.٥٧٠**	.٥٣٧**	٨١	.٨٣٠**	.٥٩٥**
١٧	.٥٧٠**	.٥٤٩**	٥٢	.٤٤٥*	.٣٣٩٠	٨٢	.٧٦١**	.٥٨١**
١٨	.٧٩٤**	.٧٩٤**	٥٣	.٥٩٢**	.٥٩٤**	٨٣	.٧١٨**	.٤٢٣*
١٩	.٦٣٨**	.٦٤٦**	٥٤	.٥٩٦**	.٤١٥*	٨٤	.٧٥٢**	.٥٤٦**
٢٠	.٤٨١**	.٣٧٨*	٥٥	.٣٦٦*	.٢٢٥٠	٨٥	.٨٢٠**	.٦٠٥**
٢١	.٦٣٦**	.٥٥٤**	٥٦	.٥٧٥**	.٣٧٦*	٨٦	.٧٤٧**	.٦٢٤**
٢٢	.٥٢٧**	.٤١٠*	٥٧	.٥٩٧**	.٣٦١٠	٨٧	.٥٨٦**	.٣٩٣*
٢٣	.٦٢٥**	.٦٢٠**	٥٨	.٦٤٣**	.٥٤٧**			
٢٤	.٦٠٥**	.٥٧٤**	٥٩	.٧٣٢**	.٧١٠**			
٢٥	.٨١٤**	.٦٦٩**	٦٠	.٨٧٤**	.٧٣٧**			
٢٦	.٥٧٥**	.٥٤٨**	٤٤	.٤٩٨**	.٣٩٣*			
٢٧	.٧٥٠**	.٧٣٥**	٤٥	.٥٦١**	.٣٩٠*			
٢٨	.٧٧٢**	.٥٢٢**	٤٦	.٨٢٧**	.٧٨٢**			
٢٩	.٦٥٨**	.٦٣٧**	٤٧	.٧٨٧**	.٦٧٨**			
٣٠	.٧٤٥**	.٤١٦*	٤٨	.٨٠١**	.٧٤٣**			
٣١	.٦٨٩**	.٤٥٠*	٤٩	.٦٨٥**	.٥٨٣**			
٣٢	.٦٣٨**	.٤٧٤**	٥٠	.٥٤٩**	.٤٩٢**			
٣٣	.٧٢١**	.٤٨٧**	٥١	.٥٧٠**	.٥٣٧**			
٣٤	.٧٨٩**	.٦٣٣**	٥٢	.٤٤٥*	.٣٣٩٠			
٣٥	.٧٨٦**	.٦١٢**	٥٣	.٥٩٢**	.٥٩٤**			

** دالّ إحصائيا عند ($\alpha \leq$ ٠.٠١) * دال إحصائيا عند ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

تشير قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه إلى أن جميع الفقرات تمتلك ارتباطاً قويًا دالّاً، إذ راوحت معدلات الارتباط بين (٠.٢٧٦ –٠.٨٧٤) ما عدا فقرة رقم (٣،٥،٦٧،٦٦،٦٥)، حيث راوح معامل الارتباط أقل من القيم المطلوبة، وهذا أدى إلى حذفها في الصورة الأخيرة مقياس الدراسة. وفيما يلي يظهر الجدول (٤) قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة:

جـــــــدول (٤)

قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة

	المجال الأول: الأساس الفلسفي اضطراب التعلم المحدد	المجال الثاني: الممارسات الأخلاقية لمعلمي اضطراب التعلم المحدد	المجال الثالث: إجراءات التشخيص والتقييم المتبعة	المجال الرابع: تطوير المعلم وفريق التعليم الفردي	المجال الخامس: التخطيط والإستراتيجيات التعليمية	المجال السادس: البحث والاستقصاء	المجال السابع: العلاقات مع أعضاء الفريق وسبل التعاون معهم	كلي
المجال الأول: الأساس الفلسفي اضطراب التعلم المحدد	١							.٧٣٧**
المجال الثاني: الممارسات الأخلاقية لمعلمي اضطراب التعلم المحدد	.٦٧٩**	١						.٨٤٧**
المجال الثالث: إجراءات التشخيص والتقييم المتبعة	.٦٨٧**	.٦٧٥**	١					٠,٨١١**
المجال الرابع: تطوير المعلم وفريق التعليم الفردي	.٦٨٤**	.٦٧١**	.٦٣٧**	١				.٨٠٥**
المجال الخامس: التخطيط والإستراتيجيات التعليمية	.٦٦٢**	.٦٩٢**	.٦٠٩**	.٥٩٢**	١			.٨٧٨**
المجال السادس: البحث والاستقصاء	.٤٢٠**	.٣٢٠*	.٣٩١*	.٤٠١*	.٤٦٥**	١		.٦٢٨**
المجال السابع: العلاقات مع أعضاء الفريق وسبل التعاون معهم	.٥١٧**	.٥١٣**	.٤٧٢**	.٤٤٩**	.٥٧٦**	.٧٨٦**	١	.٧٣٤**

** دال إحصائيًا عند (α≤٠.٠١) * دال إحصائيًا عند (α≤٠.٠١).

تشير قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة إلى علاقة ارتباطية موجبة وقوية، إذ بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين (0.628-0.878)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء للمقياس.

ثبـــات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٥) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية.

الجـــــــدول (٥)

قيم معامل الثبات المستخرجة بمعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية.

المجـــــــال	الاتساق الداخلي
المجال الأول: الأساس الفلسفي اضطراب التعلم المحدد	٨٥٤٠.
المجال الثاني: الممارسات الأخلاقية لمعلمي اضطراب التعلم المحدد	٨٦١٠.
المجال الثالث: إجراءات التشخيص والتقييم المتبعة	٨٦٤٠.
المجال الرابع: تطوير المعلم وفريق التعليم الفردي	٩١٤٠.
المجال الخامس: التخطيط والإستراتيجيات التعليمية	٩٢٦٠.
المجال السادس: البحث والاستقصاء	٧٨٨٠.
المجال السابع: العلاقات مع أعضاء الفريق وسبل التعاون معهم	٩٣٤٠.
كلي	٨٧٧٠.

بلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس كلّه (0.877)، وراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (٠.٩٣٤-٠.٧٨٨). وهذا يُعد مؤشرًا على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة.

معيـــار التصحيـــح:

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، وهي تُمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

قليلة	١ـ١,٦٦
متوسطة	١,٦٧ـ٢,٣٤
كبيرة	٢,٣٦ـ٣

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: الحد الأعلى للمقياس (٣) – الحد الأدنى للمقياس (١)/ عدد الفئات المطلوبة (٣) = (٣-١)/ ٣ =٠.٦٧ ومن ثم إضافة الجواب (٠.٦٧) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة، وتتضمن:

١- المؤهل العلمي، وله مستويان: بكالوريوس فما دون، وأعلى من بكالوريوس.

٢- نوع القطاع، وله مستويان: حكومي، وخاص.

٣- المتغيرات التابعة، وتتضمن: مدى أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين.

المعالجات الإحصائية:

تم الاعتماد في تحليل البيانات الخاصة بهذه الدراسة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمت المعالجة وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية: (١) استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية البسيطة: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. (٢) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص ما إذا كان هناك فروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقًا لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "**ما مدى أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في العاصمة عمان من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين؟**" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداة الدراسة، والتي تم ترتيبها تنازليًا وفقًا للرتبة كما في الجدول (٦) التالي:

جـــــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجالات الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
السابع	العلاقات مع أعضاء الفريق وسبل التعاون معهم	٢,٨١	٠,٥٢٦	كبير
الخامس	التخطيط والإستراتيجيات التعليمية	٢,٥٢	٠,٦٢٨	كبير
السادس	البحث والاستقصاء	٢,٤٥	٠,٦٤	كبير
الثالث	إجراءات التشخيص والتقييم المتبعة	٢.٥	٠.٦٤	كبير
الأول	الأساس الفلسفي اضطراب التعلم المحدد	٢,٣٨	٠,٦٤٣	كبير
الرابع	تطوير المعلم وفريق التعليم الفردي	٢,٥٤	٠,٩٤	كبير
الثاني	الممارسات الأخلاقية لمعلمي اضطراب التعلم المحدد	٢,٦٠	١,٠٢	كبير
-	المجموع	٢,٥٥	٠,٦٤	كبير

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) إلى أنّ أهمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي فئة اضطراب التعلم المحدد من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين، جاءت ضمن المستوى الكبير، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٥٥) والانحراف المعياري (٠.٦٤). ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود مرجعية واضحة لمعلمي التربية الخاصة، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة في عملية التعليم وتقانة المعلومات يحتم عليهم مواكبة التطورات العالمية والمعايير الحديثة لضمان تقديم تعليم شامل وذي فاعلية ليلبي احتياجات طلبتهم. وهذا الأمر هو ما سعت إليه الأردن في عام (٢٠١٧) بمقتضى المادة (١٢٠) من الدستور الأردني، بإرادة ملكية سامية بتأسيس المركز الوطني لتطوير المناهج؛ استجابةً لتوصيات الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (٢٠١٦ – ٢٠٢٥)، والتي تهدف إلى الإصلاح التربوي وتطوير المناهج والكتب المدرسية لمراحل الطفولة المبكرة والمراحل التعليمية كافة، وامتد الإصلاح التربوي للشرائح التعليمية كافة، ومن ضمنها فئة التربية الخاصة، وبموجب القانون الأردني لسنة (٢٠١٧) رقم (٢٠) تم إصدار الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وعدد من أدلتها الإجرائية لضمان توفير بيئة تعليمية دامجة للطلبة من ذوي الإعاقة مبنية على الممارسات

التعليمية القائمة على الأدلة العلمية، ولتحقيق تلك الأهداف توجب على وزارة التربية والتعليم توفير الفرص المستمرة للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات في عقد دورات تدريبية بنحو مستمر لمعلمي التربية الخاصة والمساندين، على أبرز الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة والبراهين والمستندة إلى المعايير العالمية والدولية.

واتفقت هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات، كدراسة العنزي (٢٠٢١)، ودراسة البلوي (٢٠٢٣) الذين أشاروا إلى أهمية الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي التربية الخاصة في مجال التعليم الشامل، والتي ركزت على ضرورة الاهتمام بالتطوير القائم على الكفايات من خلال إعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة قبل الخدمة، وتزويدهم بالكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لهم، والذي يتحقق من خلال توفير برامج لتدريب المعلمين وتطويرهم، والتي تتصف بالاستمرارية لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

ومن جانب آخر، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة زيونتس وآخرين (Zionts, et al., 2006)، التي أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الصادرة من مجلس الأطفال غير العاديين (Council of Exceptional Children, CEC) في ضوء درجة أهميتها وسهولة تطبيقها، بأن المعايير مهمة للممارسة الفعالة في مجال التربية الخاصة، ولكن من حيث سهولة التطبيق فقد لاحظوا أن هناك بعض المعايير يصعب تطبيقها في الغرف الصفية.

وأما بالنسبة إلى الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، قطاع المدرسة)**؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الأداة كما هو مبين في الجدول رقم (٧)؛ ولاستخراج الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المُتعدد على الدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول رقم (٨) على التوالي:

جـــــدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

	المستويات		المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع	الإستراتيجية العشرية عامة
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	س	٢,٣٦	٢,٦٠	٢,٤٧	٢,٥٥	٢,٥٢	٢,٤٥	٢,٧٦	٤,٤١
		ع	٠,٤٤	٠,٣٩	٠,٤٢	٠,٤٤	٠,٣٦	٠,٣٥	٠,٤٠	٠,٥٨
	أعلى من بكالوريس	س	٢,٤٩	٢,٥٧	٢,٦٠	٢,٥٥	٢,٥٦	٢,٤١	٢,٥٢	٤,٤٠
		ع	٠,٤٢	٠,٢٢	٠,٣٥	٠,٣٧	٠,٣٦	٠,٤٠	٠,٤٠	٠,٤٧
	المجموع	س	٢,٣٨	٢,٦٠	٢,٤٨	٢,٥٥	٢,٥٢	٢,٤٥	٢,٧٣	٤,٤١
		ع	٠,٤٤	٠,٣٧	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٣٦	٠,٣٥	٠,٤٠	٠,٥٧
قطاع المدرسة	حكومي	س	٢,٥٣	٢,٧٩	٢,٦١	٢,٦٩	٢,٦٦	٢,٥٣	٢,٩١	٤,٦٧
		ع	٠,٢٥	٠,١٧	٠,٢٤	٠,٢٢	٠,١٢	٠,٢١	٠,١١	٠,١٥
	خاص	س	٢,٢١	٢,٣٩	٢,٣٤	٢,٣٩	٢,٣٧	٢,٣٥	٢,٥٣	٤,١٣
		ع	٠,٥٤	٠,٤١	٠,٥٠	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٤	٠,٥٠	٠,٧١
	المجموع	س	٢,٣٨	٢,٦٠	٢,٤٨	٢,٥٥	٢,٥٢	٢,٤٥	٢,٧٣	٤,٤١
		ع	٠,٤٤	٠,٣٧	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٣٦	٠,٣٥	٠,٤٠	٠,٥٧

س: المتوسط الحسابي: ع: الانحراف المعياري

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق أفراد عينة الدراسة على استبانة الكفايات المهنية بسبب اختلاف المؤهل العلمي، قطاع المدرسة، بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الدرجة الكلية للمقياس كما هو في الجدول (٨)، وعلى المجالات في الجدول (٩).

الجـــــدول (٨)

تحليل التباين الثلاثي المُتعدد على الدرجة الكلية للمقياس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٠,٢٦٥	١	٠,٢٦٥	١,٣٦٠	٠,٢٤٥
قطاع المدرسة	٣,٢٤٥	١	٣,٢٤٥	١٦,٦٦٩	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٥,٦٢١	١٨٣	٠,١٩٥		
الكلي	٣٧١٨,٤٤٦	١٨٨	٣٧١٨,٤٤٦		

مثل الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات المقياس حسب متغيرات الدراسة. تم ملاحظة أَن المعلمين الذين يمتلكون شهادات علمية بكالوريوس فما دون قد حصلوا على أَعلى متوسط حسابي، إذ بلغ (٤.٤١) في الدرجة الكلية، في حين حصل المعلمون الذين يمتلكون شهادات علمية أعلى من بكالوريوس على المتوسط الحسابي (٤.٤٠). وتم ملاحظة أيضاً أن المعلمين الذين خضعوا لأكثر من (١٠) ساعات تدريبية قد حصلوا على أَعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (٤.٥٢) في الدرجة الكلية، في حين حصل المعلمون الذين خضعوا لأقل أو يساوي (١٠) ساعات تدريبية على المتوسط الحسابي (٣.٥٢). وأما بالنسبة إلى متغير قطاع المدرسة فقد حصل القطاع الحكومي على أعلى متوسط حسابي قُدِّر بـ (٤.٦٧) في الدرجة الكلية، في حين حصل القطاع الخاص على متوسط حسابي قدر بـ (٤.١٣).

وللكشف عن التأثيرات ذات الدلالة الإحصائية لتقديرات عينة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ للكشف عن تلك التأثيرات تبعًا لمتغيرات الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٨) السابق، حيث أشار إلى أَنّ متغير "قطاع المدرسة" لهما تأثير عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين، ولا يوجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي فئة اضطراب التعلم المحدد في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فبالنسبة إلى تفسير النتيجة التي أشارت إلى أنّ المعلمين الذين يمتلكون شهادة جامعية بكالوريوس فما دون قد حصلوا متوسطات حسابية أعلى في مستوى معرفتهم بالكفايات المهنية في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي، وهذا يعكس إلى مدى استقرار الكفايات المهنية التي تمتلكها عينة الدراسة، بغض النظر عن مستوى المؤهل العلمي الذي يتمتعون به.

والذي من الممكن إرجاعه إلى أن معايير التأهيل والتدريب المهني واضحة وموحدة، وأن جميع المعلمين يعملون وفقاً للإرشادات نفسها، وهذا مما قلل من تأثير المؤهل العلمي في الأداء المهني، ولا بد من الإشارة إلى جميع المعلمين العاملين حالياً في الميدان، إذ يتم التنسيب بهم

لحضور دورات تدريبية منذ بداية تعيينهم لمساعدتهم على التطور المهني، وهذا مما يساعد على تقريب الفجوات بين مستويات المؤهل العلمي من جهة، مع وضوح أهمية التدريب العملي والخبرة الميدانية وتأثيرها الكبير في مستوى الإلمام بالكفايات المهنية من جهة أخرى، بحيث يصبح المؤهل العلمي عاملًا أقل تأثيرًا مقارنة بالخبرة العملية والبرامج التدريبية المهنية المعتمدة.

واختلفت هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات، كدراسة البطاينة (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تقييم مدى امتلاك معلمي الأطفال ذوي الإعاقة للكفايات التعليمة بشمالي المملكة وفقاً لعدد من المتغيرات، وكان متغير المؤهل العلمي أحد هذه المتغيرات، حيث أشارت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات كانت عالية وخاصة لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.

ومن الدراسات التي اختلفت نتيجتها مع نتيجة الدراسة الحالية دراسةُ ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)، التي هدفت إلى تقييم فعالية البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لعدد من المتغيرات، وكان متغير المؤهل العلمي أحد هذه المتغيرات، حيث أشارت النتائج إلى أنه كلما كان المؤهل العلمي للمعلمين أعلى كان لديهم قدرة على بناء برامج تربوية فردية مستندة إلى المعايير العالمية.

وأما فيما يتعلق بمتغير قطاع المدرسة، فقد اتضح من تفسير نتائج الدراسة أن معلمي القطاع الخاص مستوى معرفتهم بالكفايات المهنية في ضوء معايير الممارسة المهنية الخاصة بالمجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين أعلى من معلمي القطاع الحكومي، فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن مدارس القطاع الخاص تسعى إلى الحفاظ على سمعتها عبر تحسين مستوى التعليم، وهذا يدفعها إلى توفير دورات تدريبية وبرامج تطوير مهني بنحو مستمر لتحديث مهارات معلميها.

وإن القطاع الخاص يتسم بتنافسية أكبر مقارنة بالقطاع الحكومي، وهذا يدفع المعلمين إلى تطوير أنفسهم باستمرار، وزيادة معرفتهم بمستجدات التخصص لضمان التفوق والبقاء في هذه السوق التنافسية. فضلاً عن أن المدارس الخاصة تمتلك عادةً ميزانيات أعلى، وتوفر موارد تعليمية متطورة تساعد المعلمين على تطبيق الكفايات المهنية بفعالية. هذا يشمل تقنيات التعليم المتقدمة والمناهج المحدثة التي تدعم التعليم المستند إلى المعايير. ومن العوامل التي توثر أيضاً أن أولياء

الأمور الذين يسجلون أبناءهم في المدارس الخاصة عادةً ما يكون لديهم توقعات عالية تجاه جودة التعليم، فهذا الضغط يجعل المدارس الخاصة تسعى إلى تحسين مستوى المعرفة والمهارات لدى معلميها، فيستوجب على المدارس الخاصة تطوير عملها حسب مستجدات العصر.

وهذا ما أكدته دراسة كيلي (Kelly, et al., 2014)، التي أجراها للبحث في أسباب ترك الطلبة من ذوي الإعاقة الذين تزيد أعمارهم على (١٢) عاماً للتعليم العام والانتقال إلى المدارس الخاصة، وتحديد العبء الذي يفرضه ذلك على المدارس الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن السبب الرئيس الذي دفع الطلبة إلى ترك المدارس الحكومية هو فشلها في تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وعدم الحصول على الموارد الصحية فيها.

واتفقت نتائج الدراسة مع الكثير من الدراسات كدراسة العويدي (٢٠١٥)، ودراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة الغزو والغزو (AL ghazo & AL ghazo, 2020)، والتي أشاروا فيها إلى أن برامج تدريب المعلمين ما بعد الخدمة تساهم في توفير تجارب تعليمية مفيدة وذات مغزى لطلبتهم في المستقبل، وتساعدهم على مواكبة مستجدات العصر الملائمة للمعايير والممارسات المبنية على الأدلة العلمية، وأن المدارس الخاصة تحاول جاهدة بكل ما يتوافر لديها من دعم مادي في الاستجابة للتحديات التي فرضها العالم المتغير، فمدارس اليوم يجب أن تكون أكثر قدرة على التعلم الدائم من المتغيرات التي تحدث كسرعة تغيير المعرفة، وتجديد احتياجات المستفيدين داخل أسوارها وخارجها، سواء أكانوا طلاباً، ومعلمين، وأولياء أمور، والمجتمع وأصحاب الأعمال.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الغزو (٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المهنية الصادرة من جمعية الأطفال غير العاديين، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق تعزى لمتغير نوع القطاع (حكومي أو خاص) على مستوى امتلاك المعلم للكفايات المهنية القائمة على المعايير، مع العلم أن دراسة الغزو قد أجريت في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أصبح عدد من وزارات الدولة تعين المعلمين والمعلمات في المجالات كافة، ومن ضمنها مجال التربية الخاصة بعد اجتيازهم لاختبار تحريري تعقده الوزارة للمتقدمين للوظيفة. ويشترط أيضاً على المتقدمين الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في مجال التربية الخاصة، مع دبلوم عالٍ في التربية كشرط للحصول على الوظيفة، سواء كان في القطاع الحكومي أو الخاص.

التوصيات والمقترحات:

١- تفعيل مراكز التدريب بالجامعات والكليات المعنية والمتخصصة؛ لمنح مزيد من الخبرات العملية المتخصصة بما يثقل معارف الطلبة ومهاراتهم وخبراتهم قبل الخدمة.

٢- إجراء دراسات حول مدى صعوبة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وتفعيلها في الصفوف الدراسية، وتقديم مقترحات للمعلمين ذات طابع عملي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

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

البلوي، فيصل (٢٠٢٣)، درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم، **المجلة التربوية**، (١١٥)، ١٠٥٤- ١١١٢.

الحويطي، سمر (٢٠١٨)، الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الطفولة والتربية**، ١٠(٣٣)، ١٦٧-٢٠٦.

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

الزيون، إيمان (٢٠١٣)، **التوجهات الحديثة في التربية الخاصة قضايا ومشكلات**، الأردن: دار الفكر.

السحيمي، سعاد، والزارع، نايف (٢٠٢١)، مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ١٢(٤١)، ١-٤١.

العنزي، مبارك (٢٠٢٢)، كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٣٠(١)، ٣٩١-٤٢٨.

الغزو، عماد (٢٠١١)، مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (١١٣)، ٣٨-٦٠.

الكناني، ريم(٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣(١٢)، ١٠٤-١٢٣.

النهدي، غالب والعرجي، فهد وعبد الحميد، أيمن (٢٠١٧)، واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٥(١٩)، ٩-٤٥.

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، (٢٠٢١)، تعليمات الاعتماد الخاص الأولي للتخصصات الإنسانية والعلمية لدرجة البكالوريوس في الجامعات والكليّات الجامعية، متاح:

https://www.heac.org.jo/ebv4.0/root_storage/ar/eb_list_page

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٩-٢٠٢٩). **الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج**. متاح:

https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy_lshry_lltlym_ldmj_0_0.pdf

يونس، نجاتي، الحمدي، مؤيد (٢٠١٤)، مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين CEC في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة كلية التربية**، ٢٤(٤)، ١٧٥-٢٢٤.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Algazo, E., & Algazo, Y. (2020). N-service and pre-service special education teachers' perception of nctm standards: implications for professional development, **International Journal of Education and Practice**, 8(4), 686-694.

Al-Oweidi, A. (2015). Evaluation of Vocational Services Provided to Jordanian Disabled People According to International Standers, **International Education Studies,** 8(3), 77-92.

Binammar, S. (2020). Toward a new professionalism in Saudi Arabia: could council for exceptional children standards be a catalyst for change in special education?, **International Journal of Leadership in Education**, *23*(6), 655-670.

Fan, C. H., Zhang, Y., & Wu, I. C. (2019). Using the CEC advanced preparation standards for special education administration to examine competencies for special education directors. **Journal of Special Education Leadership**, 32(1).

INSTITUTION Council for Exceptional Children, Reston. (2000). **What Every Special Educator Must Know: The Standards for the Preparation and Licensure of Special Educators.** Council for Exceptional Children, CEC Publications, VA.

Katsiyannis, A.; Zhang, D. Ryan, J. (2018). Competencies for special education professionals working with students with high-incidence disabilities: A review of literature. **Journal of Special Education Apprenticeship**, 7(2), 1-23

Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: Principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities,** 11(1), 68-81.

Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. **Exceptional Children,** 82(1), 25-43.

Merghany, S., & Ibrahim, H. (2020). Evaluation of Educational programs provided to students with Disabilities in Wadi Al- Dawasir Province in light of the international standards of special education. j**ournal of Educational and Psychological Sciences,** 4(28), 117-137.

Roberta, S., & Gartland, D. (2017). Learning Disabilities and Achieving High-Quality Education Standards. **NJCLD Position Paper,** 40(3), 152-154.

Tarvydas, V. (2004). **Ethics. In T.F.Riggar & D.R.Maki (Ed.), Handbook of Rehabilitation Counseling.** New York, NY: Springer Publishing Company(pp.108-141).

Tristani, L., & Bassett, R. (2019). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review, **Journal of Research in Special Educational Needs,** *20*(3), 246-264.

Zionts, T., Shellady, S., & Zionts, P. (2006). Teachers perceptions of professional Standers: Their Importance and ease of Implementation, **Preventing School Failure**, 50(3) 5-12