تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين(CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ مصطفى محمد منديل الفقيه

باحث دكتوراه

المجلد (٦٦) العدد (الثاني) الجزء (الأول) أبريل/ ٢٠١٧م

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير CEC (**Council for Exceptional Children**) (مجلس الأطفال غير العاديين) من خلال بيان أثر المتغيرات الديموغرافية: (التخصص، سنوات الخبرة، الجنس) على تقويم المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة لكفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير (CEC)، كما هدفت أيضاً إلى توفير قائمة بمعايير (CEC) يمكن استخدامها من قبل المختصين في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية عند تقويمهم لكفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم التابعين لمنطقة مكة المكرمة بإدارتها الخمس (مكة المكرمة – القنفذة – الطائف – جدة – الليث)، كما تم اختيار عينة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قبل مشرفي صعوبات التعلم بالإدارات الخمس، بلغ عددهم (٧١) معلماً ومعلمة. وتكونت أداة الدراسة من أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الاطفال غير العاديين (CEC). وأظهرت نتائج الدراسة توافر مستوى الكفايات لدى معلمي الصعوبات في المعايير العشرة بدرجة متوسطة وضعيفة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر الجنس، وسنوات الخبرة في تقديرات مشرفي معلمي ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC بمنطقة مكة المكرمة بإداراتها الخمس لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، واظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥.) في التخصص لصالح المشرفين المتخصصين في صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في عدد سنوات الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: كفايات معلمي صعوبات التعلم – معايير (CEC) (Council for Exceptional Children) – المشرفين التربويين.

مقدمة

يعد التقويم علاجاً، إضافة إلى كونه تشخيصاً للواقع؛ إذ لا يكفي تحديد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها.

ومن مهام ووظائف التقويم تعرف المعلم على نتائج عمله ونشاطه، بحيث يستطيع أن يُدعِمهما، أو يُغير فيهما نحو الأفضل، إضافة إلى أن التقويم يساعد المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.
(زياد، ٢٠٠٩، ٢٣)

ويعد إيجاد معايير أو نظام لمزاولة مهنة التعليم هدفاً رئيسياً لتوفير المعلم الكفء، حيث يسهم إعداد المعلمين ومنحهم رخصة مزاولة للمهنة في تحسين نوعية التعليم، وقد وضعت معظم المؤسسات العالمية التي تعني بشئون الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة معايير تحدد الكفايات الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة (الشمايلة، ٢٠٠٥).

فوجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية في مجال التعليم من شأنه أن يسهم في التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه، ودفع المعلم للتفكر في ممارساته ونقدها ذاتياً، ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولاً بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة والمتضمنة في تلك المعايير، وتوجيه برامج التنمية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩، ٦٤).

ويتوقف نجاح المعلم في أداء رسالته على نوع ومقدار التأهيل والتدريب الذي تلقاه أثناء إعداده، وعلى ما يملكه من كفايات تعليمية، ومدى فعالية تلك الكفايات ومقدار استفادته منها.

وقد نشطت برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية منذ ستينيات القرن العشرين، وتمثلت في إعداد قوائم تلك الكفايات وما يتصل بها من بحوث ودراسات، وفي إعادة بناء برامج مؤسسات إعداد المعلم على أساسها، وتقويم المعلم على أساس كفايات.
(الزهيري، ٢٠٠٤)

ولكون الميدان التربوي في التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفي مجال صعوبات التعلم لا يوجد فيه معايير مهنية خاصة بتقويم معلمي ذوي صعوبات التعلم بصورة صحيحة وأكثر دقةً وشمولية، حيث يعتمد حالياً على استمارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين دون تفريق بين تخصصاتهم. لذلك نشأت فكرة هذه الدراسة من ملاحظات الباحث الميدانية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في الميدان التربوي، وحاجتهم الى معايير مهنية لتقويم أدائهم ومناسبةً لطبيعة عملهم والأدوار المناطة بهم.

وكذلك ما لاحظه الباحث عند مراجعته للأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم معلمي التربية الخاصة بصفة عامة، ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة في ضوء الكفايات والمهارات الضرورية، أو في ضوء معايير (CEC) من تناولها للتقويم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم من جانب مدى إدراكهم لهذه المعايير ومدى توفرها لديهم، منها دراسة كل من (العبد الجبار، ٢٠٠٢؛ Zionts; Shellady; Kesiktas, & ; & Zionts, 2006; Lee; Kim; & Kang, 2008 Akcamete, 2011 ؛ البدر،٢٠١٠ ؛ عبيدات ونورتش والشهراني، ٢٠١١؛ عيسى، وعماشه، ٢٠١٣؛ عبيدات، والدوايدة، ٢٠١٣).

وفي ضوء ماسبق تسعى هذه الدراسة إلى تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير CEC (مجلس الأطفال غير العاديين).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يحتاج تعليم وتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى معلمين يمتلكون الكفاءة النظرية وضرورة توفر معايير لممارستهم المهنية، ليتمكنوا من مواجهة التحديات التي يتعرضون لها أثناء عملهم مع هذه الفئة، ولعدم وجود معايير للممارسة المهنية خاصة بمعلمي ذوي صعوبات التعلم مستخدمةٌ في الميدان وتطبق على المعلمين عند تقويمهم، حيث يستخدم حالياً استمارة تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين دون تفريق بين مجالات عمل المعلمين وتخصصاتهم (العبد الجبار، ٢٠٠٢، ٢٣).

ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في الميدان التربوي والاطلاع على بعض تقارير مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم عند تقويمهم، حيث اتضح وجود ضعف في مستوى توافر المعايير الشاملة والمناسبة لطبيعة عملهم، سواء على المستوى العالمي أو المحلي؛ ولضرورة وجود مثل هذه المعايير من خلال الاستفادة من المعايير العالمية في تقويم معلمي صعوبات التعلم، وترجمتها، وتقنينها لتحقيق التطور والتقدم والجودة في أداء المعلمين، إضافة إلى نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

وفي ضوء ماسبق تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في تعرف مدى توافر هذه الكفايات لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين التي تم اشتقاقها من معايير (CEC).

وتتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين اللازمة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة ؟

٢. مامدى توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة(مكة المكرمة– القنفذة– الطائف– جدة– الليث).

٣. هل تختلف درجة توافر الكفايات القائمة على معايير (CEC) مجلس الأطفال العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظر المشرفين.

٤. هل تختلف درجة توافر الكفايات القائمة على معايير (CEC) مجلس الأطفال العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظر المشرفين.

فروض الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، وفي ظل المتغيرات التي تعالجها الدراسة الحالية صيغت فروض الدراسة فيما يلي:

١. توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيري (الجنس والخبرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة (جدة – الطائف – مكة المكرمة – القنفذة – الليث).

٢. توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيري (التخصص والخبرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة (جدة – الطائف – مكة المكرمة – القنفذة – الليث).

أهداف الدراسة: تمثلت في:

١) تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير (CEC).

٢) بيان أثر بعض المتغيرات الديموغرافية: (التخصص، سنوات الخبرة، الجنس) على تقويم المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة لكفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير (CEC).

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيمايلي:

١. إن النتائج المتوقع الوصول لها قد تفيد الجامعات السعودية في اختيارها بعض معايير إعداد معلمي ذوي صعوبات التعلم في برامجهم ومقرراتهم الدراسية.

٢. إفادة الباحثين في إثراء المعرفة النظرية المرتبطة بتقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء المعايير المعتمدة من (CEC).

٣. إفادة مشرفي صعوبات التعلم ومخططي برامج تدريب معلمي صعوبات التعلم في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على جوانب الضعف لديهم وتقديم تغذية راجعة لهم تساعدهم على النمو المهني الذاتي.

حدود الدراسة: تتمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

أ. الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير (CEC).

ب. الحدود البشرية:

أجريت الدراسة على جميع مشرفي صعوبات التعلم أو المكلفين بالاشراف على برامج صعوبات التعلم (ذكور، إناث) بإدارات التعليم التابعة لمنطقة مكة المكرمة.

ج. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ بمنطقة مكة المكرمة.

*** مصطلحات الدراسة :**

التقويم: Evaluation

عرفه طعيمة (٢٠٠٤) بأنه مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع البيانات أو المعلومات حول موضوع ما، ودراستها بأسلوب علمي يقف على مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً، من أجل اتخاذ قرارات بغرض التحسين والتطوير.

وعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مستوى تقويم المشرفين لكفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم والذي يوضح نقاط القوة والضعف الخاصة بمعلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير (CEC) وسبل التغلب على نقاط الضعف لديهم وتعزيز نقاط القوة.

الكفايات:Competencies

عُرفت بأنها تلك المقدرة المتكاملة والتي تشمل مجموعة المهام التي تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين من الفاعلية عند التدريس والتي يمكن ملاحظتها وقياسها (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ٤٢). وتقاس الكفاية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تقدير المشرف على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الكفاية إجرائياً: يقصد بها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يلزم اكسابها لمعلم صعوبات التعلم، ليتمكن من القيام بأعباء عملية التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في الاستبيان المستخدم في الدراسة.

(Council for Exceptional Children) (CEC):

تعني مجلس الأطفال غير العاديين، وهي منظمة عالمية في الولايات المتحدة الامريكية تأسست في العام ١٩٢٢م حيث تهدف الى تحسين نوعية التعليم المقدم للأطفال غير العاديين من خلال وضع مجموعة من المعايير المهنية للعاملين في ميدان التربية الخاصة (الشمايلة، ٢٠٠٥، ٢٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مفهوم الكفايات التعليمية:

عرفت بأنها هي معرفة مدى تمكن معلم الصعوبات من الكفايات الآتية: كفاية التهيئة الملائمة للنشاط، وكفاية تنفيذه، وكفاية الاتصال والتفاعل الصفي وكفاية التقييم اللازمة لممارسة الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة وأثناء إنجاز النشاط مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أبو الصواوين، ٢٠١٠، ٣٩٦).

أهمية إعداد معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم في ضوء مدخل الكفايات:

تتمثل هذه الأهمية في (عرفة، ٢٠١٢، ٣١٨ ؛ أبو صواوين، ٢٠١٠، ٣٦٧ ؛ صالح، ٢٠٠٨؛ المطر، ٢٠٠٤ ؛ السياغي، ٢٠٠٣):

١. تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحققها من قبل المعلم.

٢. تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس البرامج التقليدية لإعداد المعلم المبنية على المعارف والأسس النظرية.

٣. تزويد برامج الإعداد بخبرات تعليمية على شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

٤. تزويد برامج الإعداد بالمعيار الذي يتم بموجبه تحديد كفايات المعلم.

٥. يقوم مدخل الكفايات على تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلم بشكل واضح ودقيق، مما يجعل المعلم أكثر احساسا بأهميتها ومعناها بالنسبة له.

٦. يسهم في مساعدة المعلم على مشاهدة تقدمه وملاحظته والاحساس به في ضوء معايير مستوى الأداء المقبول المحدد بدقة.

٧. يركز مدخل الكفايات على المعلم،مما يجعل المشرف التربوي أكثر اهتماماً بالكفايات الفردية لكل معلم، وأكثر حرصاً على توفير فرص اكتسابها وإظهارها في سلوكه المستقبلي.

أهمية التقويم القائم على الكفايات لمعلمي التربية الخاصة وذوي صعوبات التعلم:

تتمثل فيما يلي (الصراف، ٢٠٠٣، ٢٨٣-٢٨٤ ؛ Welch, Liese, & Bergerson, 2004 ؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ٥٣ ؛ ملحم، ٢٠٠٥، ٤١ ؛ الربيعي، ٢٠٠٦، ٤١١-٤١٢ ؛ Wasserman, 2009) :

١. الاهتمام بتحسين جميع العوامل، والظروف والأبعاد المختلفة التي تؤثر على تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو الطلبة وتعليمهم.

٢. إيجاد المناخ الإبداعي للمعلم من أجل إكسابه القدرة على التطوير والابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.

٣. رفع مستوى الخبرات التربوية للمعلمين باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الإمكانات وإعداد الرسائل للتنفيذ ومدهم بكل جديد في مجال عملهم بما يحقق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى المستوى المطلوب.

٤. إدخال وتطبيق الوسائل العلمية الحديثة من أجل توجيه فعاليات الطلبة نحو المجالات التي تهدف وتؤدي إلي رفع المستوى العلمي لهم.

٥. متابعة تطور الثورة العلمية من قبل المعلمين وغرس مبادئها لدى طلبتهم لكونها ضرورية جداً لإحداث التغيير والتقدم في مجالاتها المضبوطة.

٦. يعد التقويم من أهم الوسائل التي تدفع التلاميذ على الاستذكار والتحصيل.

٧. يساعد التقويم المدرسي على معرفة مدى استجابة التلاميذ لعملية التعلم المدرسي بتكرار التقويم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي، يستطيع المدرس تتبع تلاميذه من الناحية التعليمية.

٨. مساعدة المتعلم والمعلم في اتخاذ قرارات عما يجب عمله.

٩. تقييم طرائق التدريس: وفيه يتم إقرار ما إذا كانت طرق التدريس فعالةً أم لا.

١٠. مراجعة البرنامج التعليمي لاتخاذ قرارات بالنسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي.

١١. تقييم الخلفية المعرفية للمتعلم وذلك قبل الشروع في التعليم الجديد.

١٢. معرفة رضا المتعلم عما إذا كان الطالب راضياً عن التعليم الذي يأخذه.

١٣. تنمية التقييم الذاتي في المتعلم.

معايير إعداد معلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC):

أدى الاهتمام العالمي بالإعداد الفعال لمعلمي التربية الخاصة إلى إنشاء مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (CEC)، حيث وضعت هذه المعايير كإطار ينظم عملية قبول المعلمين غير المؤهلين للعمل بمهنة التربية الخاصة استناداً على عدد من الافتراضات والمبادئ، منها (CEC, 2004):

- **الافتراض الأول:** يؤكد على مراعاة الاختلافات مابين الأفرداد واحترامها، سواء مايتعلق منها بالأسباب الثقافية والعرقية أو القدرات الخاصة بهم.
- **الافتراض الثاني:** يتعلق بشريحة كبيرة من المجتمع الذين يجب اشراكهم في التخطيط للخدمات المقدمة للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.
- **الافتراض الثالث:** إن منظومة المهارات والمعارف التي تم اختيارها عبر محاور التربية الخاصة لابد من تغييرها بمرور الزمن، مما يستدعي من القائمين عليها إجراء التعديلات والتغييرات اللازمة أولاً بأول.
- **الافتراض الأخير:** إن المعايير التي تم وضعها كمعايير للمعلمين الجدد في ميدان التربية الخاصة هى معايير رسمية، تستند على مجموعة من المنظومات الأخلاقية.

معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC):

هى مجموعة من المعارف والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC).

وتتمثل معايير مجلس (CEC) في الأبعاد العشرة التالية (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006 ؛ CEC, 2009 ؛ الحمد، ٢٠١٠، ١٠؛ Novak, 2010).

البعد الأول: الأسس والمبادئ: Foundations

ويتضمن تعريف المعلم بذوي صعوبات التعلم، والبدائل والخدمات المتاحة، والأسس والقضايا التاريخية والدراسات الكلاسيكية في مجال صعوبات التعلم،والتفسيرات النظرية للمشكلات السلوكية التي تؤثر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

البعد الثاني: تطور المتعلمين وخصائصهم المميزة:

Development and Characteristics of Learners

يتضمن معرفة المعلم بالخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والمشكلات الحسية المصاحبة لصعوبات التعلم.

البعد الثالث: الفروق الفردية في التعلم: Individual Learning Differences

يتم من خلال معرفة المعلم بمدى وجود إعاقات مصاحبة تؤثر على سلوك الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المدارس وخلال حياتهم اليومية.

البعد الرابع: الاستراتيجيات التعليمية: Instructional Strategies

يتضمن معرفة المعلم بالاستراتيجيات التعليمية المتمثلة في مهارة القراءة والكتابة،والمهارات الاجتماعية، واستراتيجيات تعميم المهارة والمحافظة عليها.

البعد الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية:

Learning Environments and Social Interactions

يتضمن معرفة المعلم ببيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية وبكيفية تنظيم البيئة المادية، واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك،وتصميم وادارة الروتين اليومي.فمن المهم ادراك أن

الوضع المكاني لغرفة المصادر له أثر كبير على سلوك الطلاب في المجالين الأكاديمي والاجتماعي (Martin &Taylor, 2003).

البعد السادس: اللغة: Language

يتضمن معرفة المعلم باستراتيجية التواصل البديل والمساعد، وقدرتهم على تعليم مهارات التواصل لذوي صعوبات التعلم،حيث تعد اللغة من العوامل الأساسية التي يجب التركيز عليها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

البعد السابع: التخطيط التعليمي: Instructional Planning

يتضمن قدرة المعلم على تطوير البرامج التربوية الفردية، إضافة إلى التخطيط لتعليم مهارات الحياة اليومية واستخدام التكنولوجيا المساعدة في التدريس، ومعرفة البرامج ذات الأساس العلمي ذات العلاقة بذوي صعوبات التعلم.

البعد الثامن: التقييم: Assessment

يتضمن معرفة المعلم بمعلومات حول التقييم من حيث معرفة المصطلحات ذات العلاقة بتقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم،ومعرفة إجراءات الإحالة وماقبلها، ومعرفة عناصر تقييم ذوي صعوبات التعلم الأساسية.

البعد التاسع: الممارسة المهنية والأخلاقية: Professional and Ethical Practice

يتضمن قدرة المعلم على التصرف بمهنية وفقاً للقوانين والسياسات،والوصول إلى المعلومات ذات العلاقة بصعوبات التعلم،والمشاركة في الأنشطة المهنية التي تعود بالفائدة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأسرهم.

البعد العاشر: التعاون: Collaboration

يعني مشاركة المعلم ومعرفته بنماذج الاستشارة والتعاون ودور أعضاء الفريق في تصميم البرامج التربوية الفردية، والمنظمات ذات العلاقة بصعوبات التعلم.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات تقييم كفايات معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم في ضوء معايير CEC، حيث هدفت دراسة الشمايلة (٢٠٠٥) إلى تقييم كفايات معلمي

الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، كما هدفت إلى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبلغت عينة الدراسة (٣١١) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في كافة المحافظات بالأردن، كما قامت الباحثة بمقابلة (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر بمحافظات الزرقاء والصيفة وعمان الثانية، وذلك ضمن نموذج مقابلة، وأشارت النتائج إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع الفقرات ككل، وعلى مستوى الأبعاد، وأن أكثر الفقرات أهمية هى المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية، وأن درجة امتلاك امتلاكهم لهذه المعايير كانت متوسطة على الأداة ككل.

وهدفت دراسة (Zionts, Shellady, & Zionts, 2006) إلى تعرف تصور المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الموضوعة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من حيث درجة الأهمية وسهولة تطبيقها، وتكونت العينة من (٦٤) معلماً لذوي الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم، والاعاقة العقلية، كما تكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من الأبعاد التالية (الأسس، الخصائص، والتقييم، والاستراتيجيات، إدارة الطلاب وتفاعلاتهم الاجتماعية، والتعاون، والممارسة الأخلاقية)، وأظهرت النتائج أن جميع معلمي الأطفال وافقوا على جميع عبارات المقياس بدرجة عالية بالنسبة لهم، إلا أنهم لاحظوا وجود بعض الفقرات يصعب تطبيقها في غرفة الصف.

واستهدفت دراسة الحمد (٢٠١٠) استعراض قضية إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج)، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) المرجعية العلمية في وضع المعايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة. حيث قام الباحث باستعراض المعايير المعتمدة من قبل هذه الهيئة لإعداد المعلم في مجال التربية الخاصة عموما

وفي مجالي صعوبات التعلم (LD) بصفة خاصة، كما تم استعراض متطلبات الـ (CEC) لمعلمي التربية الخاصة ذوى الجودة العالية وتم عرض مدى إمكانية تطبيق هذه المعايير في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في دول الخليج العربي.

وقام الغزو (٢٠١١) بدراسة استهدفت تعرف مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة، في الامارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلم ومعلمة (٥٠) معلماً ومعلمة من مراكز التربية الخاصة،كما تكونت أداة الدراسة من استبانة تتضمنت أربعة أبعاد (المسئوليات التعليمية، العلاقة مع فريق العمل، الدفاع عن الحقوق، النمو المهني)، وتم بناء الاستبانة في ضوء معايير (CEC)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والاناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين العاملين في المدارس والمراكز على أبعاد المقياس المختلفة وأن ٧٣% من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الأول، و٨٩% من أفراد العينة حققوا البعد الثاني، ٤٦% من أفراد العينة حققوا البعد الثالث، و٦٢% من العينة حققوا البعد الرابع. كما أظهرت النتائج وجود قروق دالة على البعد الرابع سنوات الخبرة لصالح عينة الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات.

وقد هدفت دراسة المقداد (٢٠١٣) إلى تعرف درجة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برامج التربية الخاصة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (٣٣) من الذكور، (١٧) من الإناث، وتم بناء أداة الدراسة في ضوء مراجعة معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2009)، حيث تكونت من (١٠) مجالات (المعرفة الأساسية، نمو المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس، التفاعل الاجتماعي، مهارات محددة، كفايات اللغة، التقويم)، وأظهرت نتائج الدراسة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين ككل في برامج التربية الخاصة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر العينة بدرجة متوسطة.

تعليق على الدراسات السابقة: تناولت بعض الدراسات السابقة دراسة معايير إعداد معلمي صعوبات التعلم في برامج اعداد المعلم بكليات التربية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس والممعلمين أنفسهم، إضافة إلى استقصاء بعضها كفايات معلمي التربية الخاصة العاملين في المجال باعتبارها مؤشراً هاماً على مدى توافر معايير المهنة في برمج إعدادهم قبل الخدمة، واستقصاء درجة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برامج إعداد معلمي الصعوبات من خلال تقويم كفايات إعدادهم، ومدى امتلاكهم لهذه الكفايات من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين يعدون بيتاً هاماً للخبرة في ميدان التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

– استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في التعرف على أدبيات الدراسة والدراسات ذات العلاقة، ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين من حيث المعايير والمؤشرات والتي كان الدور المهم في بناء أداة الدراسة التي أعدت بغرض تقويم كفايات معلم الصعوبات من وجهة نظر المشرفين التربويين.

– لعل أهم مايميز الدراسة الحالية أنه تجرى على معلمي الصعوبات من وجهة نظر مشرفيهم التربويين بالادارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة، موزعة على خمس إدارات فرعية، كما أنها تتناول المعايير المهنية اللازمة للعمل مع ذوي صعوبات التعلم والمعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

منهج الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لتقويم الكفايات التربوية والمهنية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة التربية الخاصة بمنطقة مكة المكرمة محافظات (مكة– الليث– القنفذة– الطائف – جدة).

مجتمع وعينة الدراسة:

تمَثل مجتمع الدراسة في جميع مشرفي ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة بالإدارات الخمس التابعة لها (مكة – الليث – القنفذة – الطائف – جدة). وقد

بلغ عدد مشرفي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة بإدارتها الخمس (٢٥) مشرفاً ومشرفة، (٧١) معلماً. لذا اعتبر الباحث مجتمع البحث هو عينة البحث.

أدوات الدراسة:

خطوات بناء أداة الدراسة ومصادر اشتقاق المعايير العشرة:

تمثلت في أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اشتقاقها من معايير (CEC) الدولي Council for Exceptional Children, 2009 بعد ترجمتها للتوصل إلى الصورة المناسبة للمعايير، كما تم الاطلاع على الصور السابقة لمعايير (CEC) قبل هذه النسخة، للتعرف على التطور الذي حدث في المعايير في الفترة الأخيرة.

الصورة الأولية لأداة تقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي الصعوبات بمنطقة مكة المكرمة بإداراتها الخمسة:

تكونت الأداة في صورتها الأولية للتحكيم من (١١٣) كفاية تندرج تحت عشرة معايير.

حساب صدق الأداة: تم حساب صدق الأداة من خلال حساب:

الصدق الظاهري: تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، ومشرفي ومعلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

صدق البناء: تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين المعايير العشرة لـ (CEC) والمعايير ككل، حيث يوضح الجدول التالي (١) مصفوفة معاملات الارتباط للمعايير العشرة والمعايير ككل، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث اتضح أن المعايير العشرة صادقة داخل كل معيار، عند مستوى (٠٥ ؛ ٠١.).

جدول (١): مصفوفة معاملات الارتباط للمعايير العشرة والدرجة الكلية لاستبانة كفايات معلمي صعوبات التعلم

المعايير	أسس صعوبات التعلم	تطوير خصائص المتعلم	الفروق الفردية	الاستراتيجيات التعليمية	بيئات التعلم والتفاعلات المجتمعية	اللغة	التخطيط التدريسي (التعليمي)	التقييم	الممارسات الأخلاقية والمهنية	العمل الجماعي والمشاركة (التعاون)
أسس صعوبات التعلم	-									
تطوير خصائص المتعلم	.341**	-								
الفروق الفردية	.371**	.278*	-							
الاستراتيجيات التعليمية	.507**	..229*	.267*	-						
بيئات التعلم والتفاعلات المجتمعية	.383**	..224*	.248*	.481**	-					
اللغة	.355**	.293*	.378**	.275*	.366**	-				
التخطيط التدريسي (التعليمي)	.311**	.294*	.460**	.315**	.336**	.387**	-			
التقييم	.361**	..261*	.258*	.369**	.547**	.256*	.432**	-		
الممارسات الأخلاقية والمهنية	.261*	.239*	.420**	.366**	.275*	.302*	.492**	.212*	-	
العمل الجماعي والمشاركة (التعاون)	.287*	.229*	.282*	.366**	.286*	.249*	.268*	.417**	.370**	-
المجموع	.658**	.326**	.439**	.658**	.652**	.608**	.695**	.616**	.574**	.536**

** المعايير دالة إحصائياً عند مستوى (٠١.)

* المعايير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥.)

حساب معامل ثبات الاستبانة:

تم استخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الأداة، إضافة إلى حساب معامل الثبات باستخدام معامل التجزئة النصفية. وأشارت النتائج إلى ثبات جميع المعايير العشرة، حيث تراوحت معاملات الثبات للمعايير العشرة بين(٧١. : ٧٤.)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ(٧٤.)، وتراوح معامل بيرسون للمعايير العشرة بين (٧٠. : ٧٤.)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معامل بيرسون (٧٢.).

الصورة النهائية للأداة: بعد التأكد من حساب صدق وثبات الاستبانة أصبحت في صورتها النهائية.

تحديد المحك أو المعيار: تم تحديد حد القطع لمستويات مدى امتلاك معلم الصعوبات للكفاية على أساس النسبة المئوية ٧٥%، ويقابلها المتوسط الحسابي (٣.٧٥)، ولتحديد مستويات فئات المقياس، قام الباحث بتوزيع المقياس على فئات بناءً على قيمة المدى

في الأداة وهو (٣-١=٢)؛ وعليه فإن فئات الاستجابة حسب المتوسط، كانت على النحو التالي: المتوسط من ١- أقل من (١.٦٧) تعد ذات تقدير "ضعيفة" - المتوسط من(١.٦٧) إلى أقل من (٢.٣٤) تعد ذات تقدير "متوسطة" - المتوسط من (٢.٣٤) إلى أقل من (٣.٠١) تعد ذات تقدير "كبيرة".

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

*** عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين اللازمة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة؟**

تُعد المعايير المعتمدة من قبل هيئة مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) بمثابة المرجعية العلمية في وضع المعايير لبرامج اعداد معلمي صعوبات التعلم (LD) بوجه خاص، وقد تم ترجمة المعايير العشرة ووضعها في صورة أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم وفق مؤشرات فرعية تحت كل معيار رئيس،تم ترجمتها وتبسيطها واختصارها بما يتمشى مع الكفايات اللازم توافرها لدى معلمي صعوبات التعلم، وتتمثل هذه المعايير في (CEC):

المعيار الأول: أسس صعوبات التعلم: Foundation يندرج تحته (٩) مؤشرات فرعية للجانب المعرفي، ومؤشراً واحداً في الجانب المهاري.

المعيار الثاني: تطوير خصائص المتعلم: Development & Characteristics of Learner يندرج تحته (٧) مؤشرات في الجانب المعرفي.

المعيار الثالث: الفروق الفردية: Individual Learning Difference

يندرج تحته (٤) مؤشرات في الجانب المعرفي.

المعيار الرابع: الاستراتيجيات التعليمية: Instructional Strategies

يندرج تحته (٩) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٧) مؤشرات في الجانب المهاري.

المعيار الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات المجتمعية Learning Environments & social يندرج تحته (٦) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٦) مؤشرات في الجانب المهاري.

المعيار السادس: اللغة: Language يندرج تحته (٨) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٣) مؤشرات في الجانب المهاري.

المعيار السابع: التخطيط التدريسي (التعليمي) Instructional Planning يندرج تحته (٨) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٥) مؤشرات في الجانب المهاري.

المعيار الثامن: التقييم: Assessment يندرج تحته (٦) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٦) مؤشرات في الجانب المهاري.

المعيار التاسع: الممارسات الأخلاقية والمهنية:

Professional Ethical practice

يندرج تحته (٥) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٤) مؤشرات في الجانب المهاري.

المعيار العاشر: العمل الجماعي والمشاركة (التعاون): Collaboration يندرج تحته (٥) مؤشرات في الجانب المعرفي، و(٤) مؤشرات في الجانب المهاري. وفي ضوء التوصل إلى الصورة النهائية للمعايير العشرة اللازمة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الأول للدراسة. وتعد هذه المعايير مؤشراً مهماً لمشرفي صعوبات التعلم لاستقصاء كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في الميدان؛ باعتبارها مؤشراً على مدى توافر معايير المهنة في برامج إعدادهم قبل الخدمة في ظل ظروف وتحديات متنوعة ومتشابكة تتعلق بواقع ممارسة المهنة في الواقع التعليمي.

*** عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على** "مامدى توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة (مكة المكرمة – القنفذة – الطائف – جدة – الليث).

أولاً: عرض نتائج المعيار الأول: أسس صعوبات التعلم: Foundation

يوضح الجدول التالي (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الأول "**أسس صعوبات التعلم**":

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الأول

أرقام العبارات	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
المعيار الأول:أسس صعوبات التعلم	ت	%	ت	%	ت	%				
الجانب المعرفي										
١	0	0	58	82%	13	18%	1. 831	.38950	متوسط	٤
٢	0	0	9	13%	62	87%	1.1268	.33507	ضعيف	٧
٣	0	0	44	62%	27	38%	1.6197	.48891	ضعيف	٥
٤	0	0	60	85%	11	15%	1. 859	.36441	متوسط	٣
٥	0	0	64	90%	7	10%	1. 9860	.30023	متوسط	١
٦	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٨
٧	0	0	28	39%	43	61%	1.3944	.49219	ضعيف	٦
٨	0	0	63	89%	8	11%	1. 9760	.31845	متوسط	٢
٩	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	١٠
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٩

يتضح من جدول (٢) السابق أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار الأول (**أسس صعوبات التعلم Foundation**)، تراوحت بين (1.0563 – 1.9860). حيث تشير هذه النتائج إلى توافر مستوى الكفايات لدى معلمي الصعوبات في المعيار الأول (**أسس صعوبات التعلم Foundation**) بدرجة متوسطة وضعيفة.

ثانياً: عرض نتائج المعيار الثاني: تطوير خصائص المتعلم & Development characteristics of learner

يوضح الجدول التالي (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى مستوى توافر أو امتلاك معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الثاني:

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرف مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الثاني

تطوير خصائص المتعلم	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	63	89%	8	11%	1. 9760	.31845	متوسط	١
٢	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	٦
٣	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	٧
٤	0	0	37	52%	34	48%	1.5211	.50311	ضعيف	٤
٥	0	0	60	85%	11	15%	1. 859	.36441	متوسط	٢
٦	0	0	58	82%	13	18%	1. 831	.38950	متوسط	٣
٧	0	0	34	48%	37	52%	1.4789	.50311	ضعيف	٥

أظهرت نتائج الجدول (٣) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار الثاني بدرجة متوسطة.

ثالثاً: عرض نتائج المعيار الثالث: الفروق الفردية: Individual Learning Difference

يوضح الجدول التالي (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الثالث:

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الثالث

الفروق الفردية	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	35	49%	36	51%	1.4930	.50351	ضعيف	٣
٢	0	0	58	82%	13	18%	1. 831	.38950	متوسط	٢
٣	0	0	7	10%	64	90%	1.0986	.30023	ضعيف	٤
٤	0	0	60	85%	11	15%	1.859	.36441	متوسط	١

أظهرت نتائج الجدول السابق (٤) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار الثالث كانت بدرجة متوسطة و ضعيفة.

رابعا:عرض نتائج المعيار الرابع: الاستراتيجيات التعليمية:

Instructional Strategies

يوضح الجدول التالي (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الرابع:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الرابع

الاستراتيجيات التعليمية	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	66	93%	5	7%	2.0704	.25768	متوسط	١
٢	0	0	58	82%	13	18%	1.831	.38950	متوسط	٤
٣	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	١١
٤	0	0	3	4%	68	96%	1.0423	.20260	ضعيف	١٦
٥	0	0	60	85%	11	15%	1.859	.36441	متوسط	٢
٦	0	0	10	14%	61	86%	1.408	.35034	ضعيف	٨
٧	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	١٢
٨	0	0	58	82%	13	18%	1.831	.38950	متوسط	٥
٩	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	١٣
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	8	11%	63	89%	1.1127	.31845	ضعيف	٩
٢	0	0	58	82%	13	18%	1.831	.38950	متوسط	٦
٣	0	0	60	85%	11	15%	1.859	.36441	متوسط	٣
٤	0	0	8	11%	63	89%	1.1127	.31845	ضعيف	١٠
٥	0	0	38	54%	33	46%	1.1352	.50231	ضعيف	٧
٦	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	١٤
٧	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	١٥

أظهرت نتائج الجدول السابق (٥) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار الرابع كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

خامساً:عرض نتائج المعيار الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات المجتمعية:

يوضح الجدول التالي (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الخامس:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار على عبارات المعيار الخامس

بيئات التعلم والتفاعلات المجتمعية	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	61	86%	10	14%	1.1689	.50311	ضعيف	٣
٢	0	0	7	10%	64	90%	1.0986	.30023	ضعيف	٦
٣	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٧
٤	0	0	2	3%	69	97%	1.0282	.16663	ضعيف	١١
٥	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	٨
٦	0	0	8	11%	63	89%	1.1127	.31845	ضعيف	٥
الجانب المهاري										
١	0	0	12	17%	59	83%	1.1690	.37743	ضعيف	٤
٢	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٨
٣	0	0	68	96%	3	4%	2.1823	.20260	متوسط	١
٤	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	١٠
٥	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٩
٦	0	0	66	93%	5	7%	2.0703	.20260	متوسط	٢

أظهرت نتائج الجدول السابق (٦) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار الخامس كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

سادسا عرض نتائج المعيار السادس: اللغة: Language

يوضح الجدول التالي (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار السادس:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار عبارات المعيار السادس

اللغة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	66	93%	5	7%	2.0703	.20260	متوسط	١
٢	0	0	61	86%	10	14%	1.8689	.50311	متوسط	٤
٣	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	٩
٤	0	0	65	92%	6	8%	2.0703	.20260	متوسط	٢
٥	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	١٠
٦	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	٧
٧	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	٨
٨	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٦
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	60	85%	11	15%	1.859	.36441	متوسط	٥
٢	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	١١
٣	0	0	63	89%	8	11%	1.9760	.31845	متوسط	٣

أظهرت نتائج الجدول السابق (٧) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار السادس كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

سابعاً:عرض نتائج المعيار السابع: التخطيط التدريسي (التعليمي): Instructional Planning

يوضح الجدول التالي (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار السابع:

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار عبارات المعيار السابع

التخطيط التدريسي (التعليمي)	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	63	89%	8	11%	1. 9760	.31845	متوسط	٥
٢	0	0	64	90%	7	10%	1. 9860	.30023	متوسط	٤
٣	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	٩
٤	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٧
٥	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	١٠
٦	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	١١
٧	0	0	66	93%	5	7%	2.0703	.20260	متوسط	١
٨	0	0	65	92%	6	8%	2.0703	.20260	متوسط	٣
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	7	10%	64	90%	1.0986	.30023	ضعيف	٦
٢	0	0	31	44%	40	56%	1.4366	.49950	ضعيف	١٣
٣	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٨
٤	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	١٢
٥	0	0	66	93%	5	7%	2.0703	.20260	متوسط	٢

أظهرت نتائج الجدول السابق (٨) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار السابع كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

ثامناً:عرض نتائج المعيار الثامن: التقييم: Assessment

يوضح الجدول التالي (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الثامن:

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار الثامن

التقييم	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	٩
٢	0	0	3	4%	68	96%	1.0423	.20260	ضعيف	١١
٣	0	0	58	82%	13	18%	1.831	.38950	متوسط	٤
٤	0	0	68	96%	3	4%	2.1823	.20260	متوسط	١
٥	0	0	9	13%	62	87%	1.1268	.33507	ضعيف	٥
٦	0	0	4	6%	67	94%	1.0563	.23221	ضعيف	١٠
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٧
٢	0	0	5	7%	66	93%	1.0704	.25768	ضعيف	٨
٣	0	0	1	1%	70	99%	1.0141	.11868	ضعيف	١٢
٤	0	0	7	10%	64	90%	1.0986	.30023	ضعيف	٦
٥	0	0	63	89%	8	11%	1.976	.31845	متوسط	٣
٦	0	0	68	96%	3	4%	2.1823	.20260	متوسط	٢

أظهرت نتائج الجدول السابق(٩) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار الثامن كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

تاسعاً: عرض نتائج المعيار التاسع: الممارسات الأخلاقية والمهنية:

Professional Ethical practice

يوضح الجدول التالي (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار التاسع:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار عبارات المعيار التاسع

الممارسات الأخلاقية والمهنية	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	60	85%	11	15%	1.859	.36441	متوسط	٣
٢	0	0	58	82%	13	18%	1.831	.38950	متوسط	٤
٣	0	0	1	1%	70	99%	1.0563	.23221	ضعيف	٨
٤	0	0	7	10%	64	90%	1.0141	.11868	ضعيف	٩
٥	0	0	2	3%	69	97%	1.0986	.30023	ضعيف	٥
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	63	89%	8	11%	1. 9760	.31845	متوسط	٢
٢	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٦
٣	0	0	68	96%	3	4%	2.823	.20260	متوسط	١
٤	0	0	6	8%	65	92%	1.0845	.28013	ضعيف	٧

أظهرت نتائج الجدول السابق (١٠) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار التاسع كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

عاشراً: عرض نتائج المعيار العاشر: العمل الجماعي والمشاركة (التعاون): Collaboration

يوضح الجدول التالي رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار العاشر:

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في كفايات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المعيار عبارات المعيار العاشر

العمل الجماعي والمشاركة (التعاون)	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الجانب المعرفي	ت	%	ت	%	ت	%				
١	0	0	68	96%	3	4%	2.1823	.20260	متوسط	١
٢	0	0	6	8%	65	92%	1.0423	.20260	ضعيف	٩
٣	0	0	3	4%	68	96%	1.0845	.28013	ضعيف	٧
٤	0	0	63	89%	8	11%	1.960	.31845	متوسط	٣
٥	0	0	6	8%	65	92%	1.1127	.31845	ضعيف	٦
الجانب المهاري	ت	%	ت	%	ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	0	0	8	11%	63	89%	1.0845	.28013	ضعيف	٨
٢	0	0	60	85%	11	15%	1.859	.36441	متوسط	٥
٣	0	0	63	89%	8	11%	1.976	.31845	متوسط	٤
٤	0	0	66	93%	5	7%	2.0703	.20260	متوسط	٢

أظهرت نتائج الجدول السابق رقم (١١) أن متوسطات مستوى توافر أو امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم لكفايات المعيار العاشر كانت بدرجة متوسطة وبدرجة ضعيفة.

وقد يرجع توافر المعايير بدرجة متوسطة وضعيفة إلى توافر بعض الكفايات لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بدرجة متوسطة المتعلقة بإدراكهم لأسس صعوبات التعلم، إضافة إلى إلمامهم بالحقوق والتشريعات التي تحكم تأهيلهم، وتصنيفات ذوي صعوبات التعلم. ويمكن ان يرجع ذلك أيضاً إلى معرفة معلم الصعوبات بالأنظمة الأسرية ودورها في تنمية الطفل ودعمه، إضافة إلى امتلاكه كفاية تعرف أوجه التشابه والاختلاف بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لديهم القدرة على التمييز بين أوجه الاختلاف والتشابه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. كما يمكن أن يرجع ذلك أيضاإلى امتلاك معلمي ومعلمات صعوبات التعلم إلى حد ما للكفايات المتعلقة بالتعرف على الفروق الفردية واستراتيجياتها التي تحقق أهداف التدريس لهذه الفئة والسلوكيات التي يمكن أن يحققها الطالب ذوي صعوبات التعلم ومستوياتها ومراعاة المعلم لشمولية الأهداف بمستوياتها، إضافة إلى اهتمام معلمي الصعوبات بالجانب التطبيقي المرتبط بعملهم اليومي بصورة مباشرة إلى حد ما، وربما يرجع ذلك للتقرير الذاتي لمعلمي الصعوبات، حيث يشعرون بأهمية هذه الكفايات في عملهم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.أو أوضعفهم في استخدام الاستراتيجيات التي تعزز الانتقال الناجح لذوي صعوبات التعلم التربوية المختلفة،أو ضعفه في استخدام

أساليب التدريس الأكاديمية وغير الأكاديمية للأفراد ذوي صعوبات التعلم المبنية على البحوث والدراسات. ويمكن أن يرجع ذلك إلى تقديم الخدمات والمساعدات لمعلم الصعوبات من خلال العديد من البرامج والفعاليات التي يعبر الطلاب من خلالها عن مواهبهم، وإبداعاته إلى حد ما، والخدمات العلمية والأكاديمية والأنشطة. إضافة إلى امتلاكه كفايات التخطيط والعمل الجماعي للتعاون مع ذوي صعوبات التعلم وكل من له علاقة في المدرسة إلى حد ما، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (البدر، ٢٠١٠ ؛ الكثيري، ٢٠١١ ؛ عبيدات والدوايدة، ٢٠١٣ ؛ المقداد، ٢٠١٣).

عرض ومناقشة نتائج إجابة السؤال الثالث الذي ينص على "هل تختلف درجة توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظر المشرفين"؟. وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين المتوافرة لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين، تبعا لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة،كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٢) التالي:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة (معلمي ومعلمات صعوبات التعلم) على الأداة ككل تبعا لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة

الجنس	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	أقل من ٥ سنوات	٢.٥٦٣	.٣٣٠
	أكثر من ٥ سنوات	٢.٧٠٢	.٤٤٠
المجموع		٢.٥٨٢	.٣٥٨
إناث	أقل من ٥سنوات	٢.٥٢٣	.٣١٠
	أكثر من ٥ سنوات	٢.٦٨٢	.٤١٠
المجموع		٢.٥٦٢	.٣٠٢
المجموع	أقل من ٥سنوات	٢.٥٨٥	.٣١٦
	أكثر من ٥ سنوات	٢.٧٢٨	.٤١٣
المجموع		٢.٦٢٣	.٣٧٨

يتضح من الجدول السابق (١٢) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات الفرعية للأداة القائمة على معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين في الكفايات المتوافرة لدى معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم ككل من وجهة نظر المشرفين تبعا لاختلاف فئات متغيري الجنس (ذكور وإناث)، وعدد

سنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين ثنائي الاتجاه على الأداة ككل كما بالجدول التالي (١٣):

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	المعيار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الجنس	المعيار الاول	4.979	1	4.979	3.006	.088
	المعيار الثاني	4.236	1	4.236	3.001	.088
	المعيار الثالث	.413	1	.413	.571	.453
	المعيار الرابع	1.842	1	1.842	.650	.423
	المعيار الخامس	.879	1	.879	.540	.465
	المعيار السادس	.012	1	.012	.009	.925
	المعيار السابع	.084	1	.084	.045	.833
	المعيار الثامن	.040	1	.040	.032	.859
	المعيار التاسع	.092	1	.092	.176	.676
	المعيار العاشر	.481	1	.481	.419	.520
مصدر التباين	المعيار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
عدد سنوات الخبرة	المعيار الاول	.644	1	.644	.389	.535
	المعيار الثاني	.014	1	.014	.010	.922
	المعيار الثالث	.064	1	.064	.089	.767
	المعيار الرابع	.670	1	.670	.236	.629
	المعيار الخامس	.201	1	.201	.124	.726
	المعيار السادس	.259	1	.259	.190	.664
	المعيار السابع	2.741	1	2.741	1.450	.233
	المعيار الثامن	.097	1	.097	.076	.784
	المعيار التاسع	.031	1	.031	.059	.809

مصدر التباين	المعيار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
	المعيار العاشر	.156	1	.156	.136	.714
الجنس والخبرة	المعيار الاول	1.081	1	1.081	.652	.422
	المعيار الثاني	.634	1	.634	.449	.505
	المعيار الثالث	.179	1	.179	.247	.621
	المعيار الرابع	13.529	1	13.529	4.773	.032
	المعيار الخامس	3.529	1	3.529	2.167	.146
	المعيار السادس	8.601	1	8.601	6.305	*.014
	المعيار السابع	15.932	1	15.932	8.428	*.005
	المعيار الثامن	7.345	1	7.345	5.747	*.019
	المعيار التاسع	2.203	1	2.203	4.215	*.044
	المعيار العاشر	1.282	1	1.282	1.117	.294

يتضح من الجدول السابق (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر الجنس، وسنوات الخبرة في تقديرات مشرفي ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر الكفايات القائمة على معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين بمنطقة مكة المكرمة بإداراتها الخمس في المعايير (١ :١٠،٥)، ووجود فروق دالة في المعايير(٦ :٩). وهذه النتائج تعني تحقق الفرض الأول جزئيا والذي ينص على توجد فروق في مستوى توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيري (الجنس والخبرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة (جدة – الطائف – مكة المكرمة – القنفذة – الليث) في المعايير (٦ :٩). وقد يرجع ذلك إلى تشابه برامج الإعداد، وبالنسبة لسنوات الخبرة أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة في الجنس، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة ممارسة المهنة لكلا النوعين (ذوي الخبرة الأكثر من (٥) سنوات وأقل من (٥) سنوات، كما قد يرجع ذلك أيضا إلى وجود تجارب متراكمة في كيفية تنظيم البيئة وتخطيطها، وإعداد الدروس اليومية، وربما يرجع ذلك أيضا إلى الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، أو امتلاكه لكفايات القدرة على دعم علاقات الاحترام المتبادل بين المدرسة

والأسر، إضافة إلى القدرة على إعداد وتنظيم المواد العلمية والوسائل لتنفيذ خطط التدريس اليومية، ومعرفة اجراءات التدخل والخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتوقع وجود صعوبات تعلم لديهم.وقد يرجع ذلك إلى تقارب المستوى بين المعلمين والمعلمات.وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (عبيدات والدوايدة، ٢٠١٣). وهذا يعني قبول الفرض الأول جزئياً في المعايير (٦ : ٩) الذي ينص على "توجد فروق في مستوى توافر كفايات معايير مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي صعوبات التعلم (الجنس والخبرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين.وعدم قبول الفرض جزئياً في المعايير (١ : ١٠,٥) مما يعني قبول الفرض البديل جزئيا الذي ينص على "لا توجد فروق في مستوى توافر كفايات معايير مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي صعوبات التعلم (الجنس والخبرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين بمناطق (مكة المكرمة – القنفذة – الطائف – جدة – الليث)".

* **عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع الذي ينص على** "هل تختلف درجة توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظر المشرفين. يوضح الجدول التالي (١٤) التعرف على مدى وجود فروق دالة بين تقدير المشرفين والمشرفات لمعلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم المتخصصين وغير المتخصصين وعدد سنوات الخبرة، حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (١٤): نتائج تقدير المشرفين والمشرفات لمعلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم

التخصص	عدد المعلمين الذين تم تقييمهم	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متخصص	٣٤	أقل من ١٠سنوات	٢.٥٩٣	.٣٤٠
		أكثر من ١٠ سنوات	٢.٧٩٢	.٤٧٠
المجموع			٢.٦٩٢	.٣٥٨
غير متخصص	٣٧	أقل من ١٠سنوات	٢.٥٢٣	.٣٢٠
		أكثر من ١٠ سنوات	٢.٦٨٢	.٤٢٠
المجموع			٢.٥٩٢	.٣٠٢
المجموع		أقل من ١٠سنوات	٢.٥٧٥	.٣٠٦
		أكثر من ١٠ سنوات	٢.٧٠٨	.٤٠٣
		المجموع	٢.٦٤٣	.٣٦٨

يتضح من الجدول السابق (١٤) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات الفرعية للأداة القائمة على معايير(CEC) مجلس الأطفال غير العاديين في الكفايات المتوافرة لدى معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم

ككل من وجهة نظر المشرفين تبعا لاختلاف فئات متغيري التخصص، وعدد سنوات الخبرة. من وجهة نظر المشرفين. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-way ANOVA على الأداة ككل، كما في الجدول التالي (١٥):

جدول (١٥): نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة

المشرفين	عدد المعلمين الذين تم تقييمهم	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ف
متخصصين	34	119.5	119.5	69	*3.210
غير متخصصين	37	114.43	114.43		
أقل من ١٠ سنوات	18	69.5	60.5	23	1.456
أكثر من ١٠ سنوات	7	60.43	61.43		
مصدر التباين	عدد المعلمين الذين تم تقييمهم	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ف
التخصص	34	123.5	123.5	69	*4.210
	37	111.43	111.43		
الخبرة	18	67.5	67.5	23	*3.106
	7	62.43	62.43		

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

يتضح من الجدول السابق (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في التخصص وعدد سنوات الخبرة ككل لصالح المتخصصين في صعوبات التعلم والخبرة الأكثر. وهذا يعني تحقق الفرض الثاني الذي ينص على "توجد فروق في مستوى توافر كفايات معايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيري (التخصص والخبرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة (جدة – الطائف – مكة المكرمة – القنفذة – الليث)". ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن التخصصات العلمية أكثر تحديدا في التطبيق،إضافة إلى أن المتخصص يبتعد كثيراً عن الأطر النظرية عن غير المتخصص، إضافة إلى قدرة المشرفين في التقييم وتفسير نتائج التقييم المناسبة لمعلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم، وامتلاكهم مهارة إدارة الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، ومعرفة المصطلحات والاجراءات المستخدمة في تقييم كفايات معلمي صعوبات التعلم،

ومعرفة استراتيجيات إعداد وتنفيذ أدوات التقييم المناسبة على معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (CEC, 2004؛ الشمايلة، ٢٠٠٥؛ المومني، ٢٠٠٨؛ البدر، ٢٠١٠؛ الحمد، ٢٠١٠؛ عبدالوهاب، ٢٠١٠؛ الغزو، ٢٠١١؛ عبيدات ونورتش والشهراني؛ خليل والدوايدة، ٢٠١٢؛ المقداد، ٢٠١٣). وهذا يعني قبول الفرض الثاني الذي ينص على "توجد فروق لدى المشرفين التربويين عند تقييمهم لكفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير CEC؟ ترجع لأثر المتغيرات الديموغرافية: (التخصص – سنوات الخبرة)".

توصيات ومقترحات الدراسة:

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة والدراسات السابقة تم التوصية بمايلي:

١. الاهتمام بامتلاك معلم الصعوبات لكفايات تحديد الاهداف التعليمية والسلوكية الملائمة لطبيعة وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. الاهتمام بالتعاون بين مؤسسات إعداد معلم الصعوبات بالمملكة العربية والسعودية والمؤسسات العالمية ذات العلاقة ومنها مؤسسة (CEC) لتحقيق الجودة النوعية في برامج إعداد معلم الصعوبات.

٣. الاهتمام بتدريب معلمي الصعوبات التعلم أثناء الخدمة على كيفية توظيف معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

٤. الاهتمام بزيادة درجة توافر معايير (CEC) بمجالات استراتيجيات التدريس والفروق الفردية ووغير ها من المعايير ؛لمعالجة النقص والخلل في اعداد معلمي صعوبات التعلم.

٥. الاهتمام بالجوانب المهارية في برامج الإعداد الاكاديمي لمعلم صعوبات التعلم والتدريب المستمر أثناء الخدمة لإحداث التنمية المهنية المستدامة سواء في جهة العمل أو التي يرفرها المعلم بذاته لنفسه.

المقترحات: في ضوء نتائج الدراسة وتوصياته، يقترح الباحث اجراء البحوث التالية:

١. اجراء دراسة حول تطوير برامج الإعداد الأكاديمي في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

٢. أثر استخدام معايير (CEC) في تنمية كفايات معلمي ومشرفي صعوبات التعلم.

المراجع العربية والأجنبية:

١. أبو الصواوين، راشد (٢٠١٠): الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين تخصص معلم صف بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة الجامعة الاسلامية**، المجلد (الثامن)، العدد (الثاني)، ٣٩٥ –٣٩٨، يونيو.

٢. أبو علام، رجاء (٢٠٠٥): **تقويم التعلم**، عمان، دار المسيرة.

٣. البدر، عبد العزيز إبراهيم (٢٠١٠): المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٤. الحمد، خالد عبد العزيز (٢٠١٠): إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج)، **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية – جامعة الكويت، إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة**، أبريل.

٥. خليل، ياسر فارس والدوايدة، أحمد موسى (٢٠١٢): مدى امتلاك اختصاصي معالجة النطق واللغة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير جمعية الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية، **مجلة الطفولة والتربية**، المجلد (التاسع)، (الجزء الأول)، السنة (الرابعة)، يناير، ٦١–١٠٥.

٦. الربيعي، محمود (٢٠٠٦): طرائق **وأساليب التدريس المعاصرة**، إربد: دار الكتاب الحديث.

٧. الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٤): **رؤية مستقبلية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة بكليات التربية بسلطنة عمان**، كلية التربية بصحار، سلطنة عُمان. **هل مؤتمر أو ورقة عمل.**

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1770

٨. زياد، مسعد محمد (٢٠٠٩): التدريب **التربوي للمعلمين (التعليم الأساسي – الثانوي)**، القاهرة، الصحوة للنشر والتوزيع، ص ٢٧٥-٢٧٦.

٩. السياغي، خديجة أحمد (٢٠٠٣): **الكفايات اللازمة للمعلم في ظل نظام رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين**، جامعة تعز، اليمن.

١٠. الشمايلة، سمية محمد عواد (٢٠٠٥): تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١١. صالح، إيمان صلاح الدين (٢٠٠٨): بناء برنامج تدريبي مقترح على استخدام وتوظيف التكنولوجيا المساعدة لذوي الاحتياجات البصرية الخاصة في ضوء الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ودوره في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، **المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل)**، مصر، المجلد (الأول)، ص ص ٧٢٨ – ٧٦٣.

١٢. الصراف، قاسم (٢٠٠٣): **القياس** والتقويم **في التربية والتعليم**، إربد، دار الكتاب الحديث.

١٣. ضحاوي، بيومي محمد؛ حسين، سامية عبد العظيم (٢٠٠٩): **التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو اصلاح التعليم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤): **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥. العبدالجبار، عبد العزيز محمد (٢٠٠٢): المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها، **مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية**، المجلد (الرابع عشر)، العدد (الثاني)، ص ص١٧٥-٢٠٦.

١٦. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٠): دور كليات التربية في إكساب خريجيها المعرفة الضرورية في مجال التربية العامة والتربية الخاصة في ضوء المعايير الأكاديمية القياسية لبرامج إعداد المعلم. **المؤتمر العلمي الثاني عشر (حال المعرفة**

التربوية المعاصرة – مصر أنموذجاً)، مصر، المجلد (الأول)، ص ص ٣٢٠ – ٣٢٢.

١٧. عبيدات، يحى؛ نورتش، برهام؛ الشهراني، محمد (٢٠١١): تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في مدينة جدة في ضوء معايير (CEC) الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين، **ورقة عمل مقدمة للملتقى العاشر للجمعية الخليجية للإعاقة**. الدمام. ص ص ١٧٣-١٩١.

١٨. عبيدات، يحى فوزي والدوايدة، أحمد موسى (٢٠١٣): الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، المجلد (الثالث والثلاثون)، العدد (الخامس والثلاثون)، ص ص ٢٠٢-٢٨١.

١٩. عرفة، عبد الباقي محمد (٢٠١٢): رؤية مستقبلية لكفايات وأدوار المعلم العادي في برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (السابع والأربعون بعد المائة)، الجزء الثاني، يناير، ٣٠٦-٣٤٧.

٢٠. عيسى، جابر محمد عبد الله ؛ عماشه، سناء حسن (٢٠١٣): تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية دراسة مقارنة، **مجلة كلية التربية بالزقازيق دراسات تربوية ونفسية**، المجلد (السابع والعشرون)، العدد (الخامس والسبعون)، أبريل، ص ص ٣٥٣- ٤٣٨.

٢١. الغزو، عماد محمد (٢٠١١): مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة، في الإمارات العربية المتحدة، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، العدد (الثالث عشر بعد المائة)، ٣٩-٦٠.

٢٢. الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٤): **الكفايات التدريسية المعاصرة/ المفهوم/ التدريب /الأداء**، القاهرة، دار الشروق.

٢٣. الكثيري، نورة (٢٠١١): تقويم برنامج اعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، **مركز البحوث**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٤. المطر، عبد الحكيم بن جواد (٢٠٠٤): الكفايات المهنية لمعلمي التربية البدنية الخاصة ومدى توافرها لديهم، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة، السعودية**، العدد (الرابع)، ص ص ١٥٩ – ١٩٩.

٢٥. المقداد، قيس إبراهيم (٢٠١٣): درجة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برامج التربية الخاصة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، **مجلة كلية التربية**، عين شمس، مصر، المجلد (السابع والثلاثون)، العدد (الثالث)، ص ص ٧٩٠ – ٨٢٣.

٢٦. ملحم، سامي (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عمان، دار المسيرة.

٢٧. المومني، وفاء (٢٠٠٨): مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

28. Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. **Teaching and Teacher Education,** 22, 513-522.

29. Council for Exceptional Children (CEC). (2004). **What every special education must know. The standard for the preparation and licensure of special educators (4thed).** Reston,VA:The Council for Exceptional Children.

30. Council of Exceptional Children, (2009**). What every special educator must know: Ethics. Standard, and guidelines (6thed).** Arlington,VA:Author.

31. Kesiktas, A. D. & Akcamete, A.G (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairment in Turkey. **Journal of visual impairment & Blindness.** 108-124.

32. Lee, H.G., Kim, J.H.& Kang, J.G (2008). The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. **International journal of special education,** 23 (2), 33-46.
33. Martin & Taylor, (2003). The Virtual Classroom: The next Steps, **Educational Technology**, 45, (5). September, 51-52.
34. Novak, J. (2010). Learning through service: A course designed to influence positively students' disability-related attitudes. Journal of Education for Teaching: **International Research and Pedagogy,** 36 (1), 121-123.
35. Wasserman, K. B (2009). The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. **Teaching and Teacher Education**, 25, 1043-1050.
36. Welch, M., Liese, L. H., & Bergerson, A (2004). A qualitative assessment project comparing and contrasting faculty and administrators' perspectives on service-learning**. Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, 9 (2), 23-42.
37. Zionts, L. T, Shellady, S. M. & Zionts, P. (2006). Teachers Perceptions of Professional students: Their importance and ease of implementation. **Preventing School Failure**. 50 (3). 5-12. Retrieved from: http://search.proquest.com/doview/228529063?accountid-142908.