تقيم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

إعداد

د. ضرار محمد القضاة

قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة أم القرى

مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٣٩) ـ يوليو ٢٠١٥

تقيم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

إعداد

د . ضرار محمد القضاة *

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، إذ قام الباحث بإعداد مقياس للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، تكّون المقياس من (أربعة) أبعاد رئيسية تكونت من (سبع وثمانين) فقرة، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات اللازمة للمقياس.

وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة المسحية والبالغ عددها (١٠٢) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مكة المكرمة وجدة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بمستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في السعودية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداءات المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس، وعلى المقياس ككل، والمتعلق بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وقد أشارت النتائج إلى أن بعد التخطيط للتدريس وتصميمه جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٩٢) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء بُعد تنفيذ التدريس في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٣٣)، وبدرجة تقدير متدنية. كما جاء بُعد الإدارة الصفية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٥٤) وبدرجة تقدير متدنية و جاء بُعد تقييم فاعلية التدريس في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٤٧) وبدرجة تقدير متدنية.

المقدمة:

يعدّ التقويم خطوة هامة ومحطة من المحطات التي لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة الاتجاه الذي نسير فيه، ويمثل التقويم الأسلوب الأمثل في التعرف على نقاط القوة والضعف في أداء المعلمين، فالمعلم يرغب في معرفة درجة الإتقان التي بلغها في عمله، وكما أنه يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة، وفي الضعف في العملية التربوية، وفي تأهيل الكوادر التي تقوم على العملية التربوية.

* قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة أم القرى - مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

والمعلم يحتاج إلى التقويم المستمر لتحسين مستوى الأداء لديه فبعض المعلمين الجدد بحاجة إلى تقويم مستمر، كي يتمكنوا من معرفة نواحي ضعفهم وقوتهم، والبعض الأخر- وإن قضى سنوات طويلة في الخدمة- إلا أنه قد يعاني من بعض الصعوبات في إمكانية بلوغه للأهداف المرسومة من خلال التدريس، وهناك المعلمون المتميزون والموهوبون الذين هم بحاجة إلى من يتعرف على مستوى كفاءتهم، والمهارات والقدرات التي يتميزون بها؛ لتعزيزها والاستفادة منها، ومن هذا المنطلق، أصبحت الحاجة ماسة إلى تقويم الأداء المهنيّ المعلم، وذلك بوضع معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم.

ومن هنا تبرز حقيقة يجب التأكيد عليها، وهي أن تقويم الأداء لا يعني تلك النظرة التقليدية الضيقة التي تعنى بالأداء الحالي للمعلم، بل يتعدى ذلك ليشمل بعدا مستقبليا، بمعنى إنه عملية ديناميكية تشمل قياس كفاءة المعلم لتقرير مدى صلاحيته لممارسة مهامه الموكلة إليه، وإمكانية نجاحه، وما يترتب على ذلك من تدريب وتنمية. فتقويم الأداء يشمل زاويتين رئيستين، هما: الكفاية في الإنتاجية للمعلمين، واستعداد الأفراد للتقدم من جهة، والتطور الوظيفيّ من جهة أخرى.

ويتم تقدير الأداء عادة عن طريق التقييم الوصفيّ والكميّ من خلال الوصول إلى مستوى معين من الإتقان في الأداء، مثل الحصول على(٨٥٪) أو أكثر أو أقل، وقد يقال إن أداء هذا المعلم جيد جداً، أو ممتاز، وهذه التقييمات تشير إلى أحكام كلية، ولكن تقييمات مستوى الأداء المهنيّ للمعلم يعني مستوى الأداء في كل مهارة من المهارات المطلوبة لممارسة معلم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لعمله في كافة المجالات، سواء الأنشطة الصفية أو استخدام الوسائل التعليمية، وغيرها، وهو في هذا كله يمارس مهارات معينة، وبالتالي فإنه لا بد للمعلم أن يصل إلى مستوى التمكن الذي يحدده الخبراء، وكلما بلغ المعلم هذا المستوى أو تخطاه إلى مستوى أعلى، كان ذلك مؤشرا لمدى تمكن المعلم من تلك المهارة، وبالتالي فإن توصل المعلم إلى تلك المستويات المعيارية المحددة لكل مهارة أو اجتيازه يعد مؤشرا لمدى ارتقاء مستوى الأداء المهني للمعلم.

مشكلة الدراسة :

إن المتمعن في واقع تربية وتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية في السعودية يمكنه القول: أن هناك حاجة ماسة للمعلمين من ذوي المهارة والمعرفة، للعمل مع هؤلاء الطلبة، فعملية التدريس ليست بمهمّة سهلة، وهي بحاجة إلى الأشخاص المؤهلين للقيام بها، ويقع على عاتقهم امتلاك العديد من المهارات والمعايير اللازمة لذلك، خصوصاً مع ازدياد عدد الأفراد الملتحقين بالمراكز والمدارس من ذوي الإعاقة العقلية وتطبيق مبدأ الدمج في المدارس.

إن نجاح البرامج التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية يعتمد على عدد من المتغيرات، من أهمها: الكفاءة التعليمية للمعلم، وقدرته على تقديم الخدمات التربوية المناسبة، فالمناهج الجيدة، والبيئة التعليمية، لا يكفيان للوصول إلى نواتج مقبولة دون من ينفذ ويتعامل مع هذه المتغيرات. ونظراً لما يقوم به المعلم من أدوار في العملية التعليمية، وما له من أثر فعّال في تحسين المخرجات التعليمية، لا بدّ من استمرارية تأهيله وتدريبه لمواكبة المستجدات في ميدان التربية

الخاصة، لذا فهناك حاجة كبيرة لتدريب المعلمين العاملين مع الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، إذ أن التدريب اتجاه نحو تحسين الأداء المهني. إن التدريب أثناء الخدمة مسألة حيوية لإنجاح العملية التعليمية، فالحاجة إلى النمو المهني، حاجة قائمة بشكل مستمر؛ نظرا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته العملية بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات.

ونظراً لعدم المعرفة بمستوى الكفاءة التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في السعودية، وعدم وجود معايير مهنية ثابتة يمكن الاتكاء عليها والأخذ بها في إعداد وتقييم معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، فقد شكل هذا الأمر هاجساً لدى الباحث بضرورة دراسة واقع الكفاءة التعليمية التي يمتلكها معلمو الطلاب ذوي الإعاقة العقلية دراسة علمية موضوعية.

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة على السؤال التالي:

ما مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في السعودية؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في السعودية.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يوفر هذا البحث معلومات مهمة عن الكفاءة التعليمية، والممارسات التدريسية المنفذة داخل الغرفة الصفية من قبل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، والذي يوفر بدوره الأساس الذي يمكن من خلاله تلمس الحاجات التدريبية للمعلمين.

مبررات الدراسة:

١. قلة الدراسات في ميدان التربية الخاصة المتخصصة بقضية تقييم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
٢. تركز معظم الدراسات العربية على التعرف على مستوى الكفاءة التعليمية بشكل عام، دون الخوض في تفاصيل وعناصر الكفاءة التعليمية ومكوناتها وعناصرها. كما أن هذه الدراسات تهتم بالتعرف على هذه الكفايات دون طرح الحلول العملية، أو تطوير البرامج التدريبية للنهوض بالمعلمين.

الدراسات السابقة

أجرت المومني (٢٠٠٨) دراسة حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في السعودية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. استخدمت فيها استبانه مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية

والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في السعودية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣,٦ – ٤,٥). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي دراسة الشمايلة (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعودية، ومدى امتلاك المعلمين لتلك المهارات والمعارف وتحديد واقع غرف المصادر والممارسات التعليمية المتعلقة بها في السعودية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها، حيث صيغت على شكل مقياسين يقيس أحدهما درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة إلى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعودية، ويقيس الثاني درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعودية لهذه المعايير. تكونت عينة الدراسة من (٣١١) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في كافة محافظات المملكة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع الفقرات، وأشارت النتائج فيما يتعلق بمقاييس مدى امتلاك المعلمين للمهارات والمعارف المعتمدة من قبل مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة إلى وجود أثر ذي دلالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على بعض الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المعلمين ذوي الاختصاص، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة الامتلاك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة.

وهدفت الدراسة التي أجرتها الرفاعي (٢٠٠٥) إلى التعرف على واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعياً ومدى توافرها لديهم في محافظة عدن، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً من معلمي ذوي الإعاقة السمعية موزعين على (٥) مدارس ومعهد واحد (للصم والبكم) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات التدريسية والشخصية احتلت موقع الصدارة لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعياً، وأشارت النتائج إلى انخفاض الأوساط الحسابية للكفايات المعرفية وكفايات الوعي المهني والاجتماعي لدى المعلمين، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في الكفايات تعزى لمتغير العمر والخبرة أو المؤهل العلمي.

وفي دراسة أخرى قام بها الغزو، القريوتي، والسرطاوي (٢٠٠٤) هدفت إلى تعرف مدى امتلاك مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على (١٦٦) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لمسح مهارات المعلم من قبل الباحثين، حيث تكونت الاستبانة من أربعة أبعاد وهي: التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة مع المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرات من (٦- ١١) سنة، ومن (١٢- ١٧) سنة، ومن (١٨) سنة فما

فوق. وكشفت النتائج أيضاً وجود أثر للتدريب على بعد الأداة الثالث وهو تنفيذ التدريس، في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد الأداة الأخرى. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وذلك بغرض رفع كفاءتهم في مهارات التدريس الفعّال.

وهدفت الدراسة التي أجرتها نحاس (٢٠٠٤) إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة الصم في السعودية من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة، وتقديم نموذج مقترح لتطويرها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١١) مديرا ومعلما من كلا الجنسين. وقد أعدّت الباحثة استبانه مكونة من (٦٢) فقرة، اشتملت على أربعة أبعاد للبرامج التربوية هي: بعد المنهاج، الوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية، الخدمات الداعمة للبرنامج، وقد تم استخراج الصدق المنطقي لأداة الدراسة، وكذلك ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.9). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين والمعلمين على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة على بعدي المنهاج والبيئة الصفية.

الدراسات الأجنبية:

وقام بويك (Bouck, 2014) بدراسة هدفت إلى تقييم مدى رضا معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم عن مستوى الإعداد (مرحلة ما قبل الخدمة) في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، كما هدفت الدراسة إلى تقييم مدى رضى المعلمين عن البرامج التعليمية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم إعاقة عقلية متوسطة وصعوبات تعلم. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) معلماً من معلمي الصفوف من (٩- ١٢) والذين تم اختيارهم من (٥٩٣) مدرسة. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إجراء التغييرات فيما يتعلق بمرحلة الإعداد في فترة ما قبل الخدمة، حيث عبر المشاركون عن عدم رضاهم عن مستوى البرامج المقدمة للطلاب خصوصاً الطلاب ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، كما أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بالخبرات العملية في فترة ما قبل الخدمة، وتطوير الخدمات المقدمة أثناء الخدمة، وأشارت النتائج إلى ضرورة تقييم مجمل المسائل والمجالات المتعلقة بإعداد معلمي التربية الخاصة في المرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة التي قام بها ايزن و يلديز (Aysun &Yildiz, 2014) إلى تحليل آراء ومقترحات مدرسي التربية الخاصة بخصوص تعلم القراءة والكتابة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (٧) معلمين ممن لديهم (١١) سنة خبرة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تعريفات المعلمين للأطفال ذوي الإعاقة العقلية كانت متباينة، وكان الاعتقاد السائد لدى معظم المعلمين بأن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية يصبحون متعلمين بطريقة مشابهة للأطفال العاديين ولكنهم يتأخرون عنهم، أما بالنسبة للاستعداد للقراءة فقد اعتقد المعلمون بأنه ينبغي أن يصبح الطلبة ناضجين جسمياً وأن يكونوا مستعدين للمهارات الأساسية لتعليم كيفية القراءة، وأشاروا إلى أن أكثر الأساليب التي استخدموها لتعليم القراءة والكتابة هي:

تحليل المهمات، وأسلوب التكرار، ومواقف اللعب التي ارتبطت بمفهوم القراءة والكتابة، كذلك استخدم المعلمون برامج تعليمية فردية لطلابهم؛ بسبب وجود أطفال ذوي مستويات أكاديمية مختلفة، والانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر صعوبة، أمّا أهم الصعوبات والمعيقات التي واجهها المعلمون فقد كانت المشكلات مع الأسر، وزارة التربية، مركز الأبحاث والجامعات، ومدراء المدارس.

وفي دراسة إميلي (Emily, 2013) كان الهدف التعرف على واقع التربية الخاصة في ولاية ميتشيغن الأمريكية، مع التركيز على الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه وتوزيعها على (٣٧٨) معلماً من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، أشارت النتائج إلى ضرورة وجود مناهج وبرامج تعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، كما أشارت النتائج إلى وجود مستويات متدنية من التعليم المهني للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية وطلبة صعوبات التعلم، ووجد أيضاً أن هناك نسبة متدنية من الخبرة في صفوف الإعاقة العقلية بالنسبة للمعلمين خلال مرحلة إعدادهم، كما توجد مستويات متدنية من الرضا عن البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. أوصت الباحثة بضرورة توفير المناهج والبرامج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما أوصت الباحثة بضرورة دراسة الكيفية التي ترتبط بتطوير المناهج، والبيئة التعليمية ؛ من أجل توضيح الممارسات المثلى لهذه الشرائح .

وفي الدراسة التي أجراها روس (Roos, 2012) كان الهدف معرفة مشاعر المعلمين حول مدى كفاءتهم في تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وبيان فيما إذا كانت مشاعر المقدرة والكفاءة عائدة لكمية التدريب المقدم لهم، والدعم الذي تلقونه. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة والعامة، العاملين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة و المدارس العامة، والذين يحملون درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين يشعرون بالقدرة والكفاءة في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف درجة الإعاقة؛ إن هم تلقوا الدعم المناسب والتدريب الكافي، كما بينت نتائج الدراسة أن مدى الشعور بالكفاية يقل كلما ازدادت شدة الإعاقة لدى الطفل، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً أكبر يشعرون أنهم أكثر كفاءة وقدرة على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

هموأجرى كل من كارلسون، لي، وويستات (Carlson, Lee & Westat, 2011) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج للمعلم النوعي في مجال التربية الخاصة عن طريق تقييم العوامل المرتبطة بالمعلم النوعي، حيث تم استخدام البيانات الوطنية لتحديد هذه العناصر والتي تتماشى مع العناصر التي يجب توفرها في معلمي التعليم العام، وتم تقييم خمسة عوامل تتعلق بالمعلم النوعي نظرياً وتجريباً هي: الخبرة ، والشهادات المعتمدة، والكفاءة الذاتية، والنشاطات المهنية، والتطبيقات الصفية المختارة، حيث اعتبرت هذه العوامل مجتمعة بمثابة المقياس للوصول إلى المعلم النوعي. تكونت عينة الدراسة من عينة ممثلة من (١٤٧٥) معلم من معلمي التربية الخاصة. أشارت نتائج

الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاءة العالية يشتركون في العديد من الخصائص مع زملائهم في التعليم العام، وظهرت الخبرة كعامل مهم من عوامل المعلم النوعي، كما أشارت النتائج إلى أهمية اتجاهات المعلم ومعتقداته في مجال التربية الخاصة، كما تبين أيضاً اهمية الدور الذي تلعبه التدريبات الصفية المحددة في تحصيل طلاب التربية الخاصة، علاوة على كونها عاملاً مهماً وعنصراً أساسياً من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة.

وهدفت الدراسة التي أجراها ديبرا، شيريل، وفانيسا (Debra A, Sherril, Mag &Vanessa, 2011) إلى مراجعة الأدبيات حول تقييم برامج ما بعد المدرسة الثانوية والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ لتحديد الأساس الفلسفي لتقديم هذه البرامج وتحديد الممارسات ومكونات البرامج وتلخيص نتائج الأبحاث حول كفاءة الجهود المبذولة. لتحقيق أهداف الدراسة تمت مراجعة قواعد البيانات المتوفرة وهي: مركز معلومات المصادر التعليمية، والمصادر التعليمية للأطفال غير العاديين، وإجراء بحث يدوي في مجالات مهنية مختارة. أشارت نتائج المراجعة للأدبيات المختلفة والبالغ عددها(٢٧) دراسة إلى أن برامج ما بعد الثانوية والمقدمة للأفراد المعاقين عقلياً(التعليمية، والمهنية) كانت برامج انتقالية وغير فعّالة، ولا تصل للمستوى المطلوب، وكانت برامج منفصلة ولا تنّمي المهارات الوظيفية ولا توفر فرص الاندماج في المجتمع، ولا توفر فرص العمل مدفوع الأجر.

وفي دراسة قام بها مركز خدمات الاختبارات التربوية (ETS, 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية خضع (٧٠٠٠) معلم من معلمي التربية الخاصة على مستوى الولايات لعدد من الاختبارات والمقاييس المقننة علمياً، لقياس مدى امتلاكهم للكفايات المهنية للعمل في مجال التربية الخاصة، والقدرة على استخدامهم لأدوات التشخيص الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، والاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب واحتياجاتهم. وجاءت النتائج لتقرر بوضوح أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد معلمي التربية الخاصة، وخضعوا لتدريب مستمر قبل الخدمة وأثناءها، وتقييم مستمر أثناء عملهم مع فئات التربية الخاصة، مقارنة مع المجموعة الأخرى التي أنهت دراستها في تخصصاتها العلمية البحتة ولم تخضع لأي برامج تدريبية أو تقييم مستمر أثناء الخدمة. كما كانت درجات المعلمين الذين جمعوا بين التخصصين العلمي والتربوي أعلى بشكل كبير من أقرانهم الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ولم يخضعوا للتقييم المستمر أثناء عملهم واكتفوا بالتخصص العلمي فقط .

هدفت دراسة لي، كيم، وكانق (Lee,Kim & Kang, 2008) إلى تقييم مستوى الكفاية المهنية الضرورية واللازمة لمعلمي الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية، بناءً على المعايير المهنية التي طورها مجلس الأطفال غير العاديين CEC . ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون استبانات لجمع البيانات من العينة التي تكونت من (١٩٠) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في كوريا الجنوبية للعام (٢٠٠١)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة قد حصلوا على علامات أعلى في قسم درجة الأهمية مقارنة مع قسم درجة الإنجاز، وأشارت النتائج أيضاً فيما

يتعلق بمجال الكفاية إلى أن قسم درجة الأهمية الأعلى كان في إستراتيجية القراءة والكتابة باستخدام لغة بريل، بينما كان الأدنى في استخدام أداة التقييم الخاصة بالإعاقة وأشارت النتائج أيضا إلى أن مجال الأساس التاريخي لتدريس الأفراد من ذوي الإعاقة البصري هو الأدنى أهمية بالنسبة للمعلمين. كما أشارت نتائج الدراسة حول درجة الأهمية إلى عدم وجود فروقات بين الخلفية التدريسية للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة وبين الخبرة التدريسية لهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم لدى مجموعات المعلمين.

وهدفت دراسة شيتز ومارتن (Scheetz & Martin, 2008) لفحص درجة إتقان المعلمين في تعليم الطلبة الصم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه عن خصائص وسلوكيات المعلمين، وتم توزيعها إلكترونيا إلى المتخصصين في تعليم الطلبة الصم. تكونت عينة الدراسة من مدراء ومعلمي مدارس الطلبة الصم التي تزيد خبرتهم التدريسية عن ثلاث سنوات، كما تم أيضاً استخدام المقابلات النوعية. ولوحظ من إجابات من تم مقابلتهم أن هناك تركيزا قويا على امتلاك مهارات الاتصال، وامتلاك الرغبة في التعليم، التي تتضمن التعاون والاستمرارية ومساعدة الطلاب لكي يصبحوا متعلمين مستقلين. وأظهرت نتائج المسح أن المعلمين الذين يتصفون بالإتقان قد اشتركوا بالمعايير التالية: (مهارات الاتصال الفعّال، القدرة على تعديل البيئة التعليمية، تطبيق الاستراتيجيات المعرفية، إعداد المحتوى مع إظهار التوقعات العالية والقدرة على توليد الأفكار الجديدة).

وفي دراسة ميردي (Myreddi, 2006) التي هدفت إلى التقييم الوظيفي لمعلمي الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، تكونت عينة الدراسة من المعلمين الهنود حيث بلغ عددهم (٤٢) معلم، وللإجابة على أسئلة الدراسة طورت الباحثة أداة (استبانه) اشتملت على التقييم الوظيفي في تدريس المهارات المستقلة، والأنشطة الحياتية اليومية. دلت نتائج الدراسة على أن مهارات تدريس المهارات المستقلة والأنشطة الحياتية اليومية كانت مناسبة لجميع المستويات وكان من السهل استخدامها، كما أشارت النتائج إلى المستوى الجيد الذي حققه مدرسو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في تدريسهم لتلك المهارات.

وحاول بيلنجسلي (Billingsley, 2002) تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد، وذوي الخبرة الأطول في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والمضطربين انفعالياً، ومن ذوي صعوبات التعلم؛ لتفعيل تدريسهم. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للتدريب عليها أثناء الخدمة. ولقياس ذلك تم تطوير قائمة تضمنت (٨٠) فقرة توزعت على سبعة مجالات هي: استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات العلاج السلوكي، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والدمج، والتعاون والمشاركة، والمناهج، والتقييم والتشخيص. تلخصت النتائج فيما يلي: أكد جميع العاملين على أهمية فقرات القائمة واتصالها بكفايتهم في العمل، كما أكّدت كلتا المجموعتين من المعلمين على حاجاتهما المتوسطة في التدريب على المجالات السبعة السابقة، كما قدّر معلمو الأطفال المعاقين عقلياً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصة بطلابهم أكثر مما قدّرها معلمو الأطفال ذوي

صعوبات التعلم، وأكد المعلمون من ذوي الخبرة الأطول في تدريس الأطفال المعاقين عقلياً أن (٥) من أصل (٧) مجالات كانت أكثر اتصالا بحاجاتهم مما قدّرها المعلمون الجدد.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وأفرادها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة والتطوعية، في كل من مكة المكرمة وجدة،. وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٠٢) معلم ومعلمة

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية٪
ذكر	٢٣	5.9
أنثى	٣٦٧	94.1
المجموع	٣٩٠	100.0

ولتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن سؤالها تم اختيار العينة التي تكونت من (١٠٢) معلم ومعلمة، ممن يعملون في مراكز الإعاقة العقلية في مكة المكرمة وجدة، ومن اجل قياس الكفاءة التعليمية لديهم حيث تم اختيارهم بواسطة العينة العنقودية .

أدوات الدراسة:

أولا: أداة الملاحظة(المقياس)

لغايات تحديد وقياس مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في السعودية، تم إعداد (مقياس) لقياس مستوى الكفاءة التعليمية. وقد تكون المقياس من (٨٧) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية وهي:

- البعد الأول: التخطيط للتدريس وتصميمه، ويقاس بالفقرات التالية (١- ٢٢).
- البعد الثاني: الإدارة الصفية ويقاس بالفقرات (٢٣- ٣٤).
- البعد الثالث: تنفيذ التدريس، ويقاس بالفقرات التالية (٣٥- ٧٤).
- البعد الرابع: تقييم فاعلية التدريس، وتقاس بالفقرات التالية (٧٥- ٨٧).

إجراءات إعداد الأداة:

تم إعداد وتطوير أداة الدراسة بالاعتماد على مراجعة الأدب والدراسات والمراجع ذات الصلة. والمعايير العالمية المعتمدة اللازمة للمعلمين للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. حيث تم بناؤها استنادا إلى ما يلي:

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ- صدق محتوى المقياس:

تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال الرجوع إلى المعايير الدولية المتفق عليها من قبل العديد من المنظمات العالمية ذات العلاقة بإعداد وتدريب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ومراجعة معايير الممارسة المهنية المعتمدة في مجال إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، واستعراض العديد من الدراسات المتخصصة في مجال إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ومن ثم تم عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، وعدد من مدراء مراكز التربية الخاصة وفي ضوء ملاحظاتهم تم إخراج الأداة بصورتها النهائية

ب- صدق البناء للمقياس

تم استخراج صدق البناء للمقياس، حيث استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٢٣) معلما ومعلمة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣١ – ٠,٦٧) ومع المجال (٠,٣٣ – ٠,٧٢)

ثبات المقياس:

استخرج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ- طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٢٣) معلما ومعلمة، حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمه لأبعاد المقياس ما بين (٠,٧٥- ٠,٩٢) وللمقياس ككل (٠,٩٠) والجدول (٣) يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. كما قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم وإخراج المقياس بصورته النهائية فتكون المقياس من (٤) أبعاد رئيسية و (٨٧) فقرة فرعية.

ب- طريقة الاختبار إعادة الاختبار

كما تم حساب الثبات عن طريق ثبات الإعادة (معامل الاستقرار) حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٢٣) معلما ومعلمة (بفاصل زمني مدته أسبوعان) حيث تم حساب (Test– Retest) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تراوح معامل

ارتباط بيرسون بين التطبيقين للأداة الأولى ككل (المقياس ككل) (٠,٨٣)، وتراوحت قيمه لأبعاد المقياس ما بين (٠,٧٥- ٠,٨٦) .

جدول (٢)

معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
التخطيط للتدريس وتصميمه	٠,٨٠	0.92
الإدارة الصفية	٠,٧٥	0.75
تنفيذ التدريس	٠,٧٩	0.77
تقييم فاعلية التدريس	٠,٨٦	0.89
المقياس ككل	٠,٨٣	0.90

طريقة (معايير) التصحيح:

تكونت الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من (٣) مستويات حسب مقياس ليكرت الثلاثي، وهي: غالبا أعطيت (٣) درجات، وأحيانا أعطيت درجتان، ونادراً أعطيت درجة واحدة، واستخدمت نقاط القطع التالية كمعايير تصحيح وهي :

١- المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن (١,٦٧) تعتبر متدنية.
٢- المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١,٦٧) ولغاية (٢,٣٣) تعتبر متوسطة.
٣- المتوسطات الحسابية التي تزيد عن (٢,٣٣) تعتبر عالية.

إجراءات الدراسة :

تمت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت بما يلي:

- **المرحلة الأولى**: تم في هذه المرحلة إعداد المقياس المستخدم في تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة له.
- **المرحلة الثانية**: تم الاتصال هاتفيا مع مدراء المراكز والتنسيق معهم وتحديد موعد لزيارتهم وبعدها قام الباحث بزيارة المراكز ولقاء المدراء والمعلمين والتعرف عليهم ومن ثم شرح هدف الدراسة وأهميتها.
- **المرحلة الثالثة**: تم تطبيق أداة الدراسة باستخدام أسلوب الملاحظة حيث تم ملاحظة أداء المعلمين داخل الغرف الصفية وتقييم أدائهم باستخدام الأداة المطورة.
- **المرحلة الرابعة**: تم إدخال البيانات حاسوبيا وتحليلها واستخراج النتائج للإجابة عن السؤال الأول.
- **المرحلة الخامسة** : جمع البيانات تمهيدا لإدخالها حاسوبيا.

• **المرحلة السادسة**: تحليل البيانات وفق متغيرات الدراسة للإجابة عن سؤال الدراسة.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

المنهج المسحي:

استخدم المنهج المسحي بهدف تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في السعودية.

المعالجة الإحصائية:

من اجل الإجابة عن سؤال الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الباحث على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

عرض النتائج

النتائج التي توصل إليها البحث، والتي هدفت إلى معرفة الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في السعودية

النتائج المتعلقة بالسؤال والذي ينص على: " ما مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	التخطيط للتدريس وتصميمه	1	1.92	0.41	متوسطة
2	الإدارة الصفية	2	1.54	0.34	متدنية
3	تنفيذ التدريس	4	1.33	0.19	متدنية
4	تقييم فاعلية التدريس	3	1.47	0.49	متدنية
	المقياس ككل		1.53	0.21	متدنية

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٣) أن البُعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٢) بانحراف معياري (٠,٤١) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاه البُعد الثاني (الإدارة الصفية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٥٤) بانحراف معياري (٠,٣٤) وبدرجة تقدير متدنية، أما الرابع (تقييم فاعلية التدريس) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٤٧) بانحراف معياري (٠,٤٩) وبدرجة تقدير متدنية، وجاء البُعد الثالث (تنفيذ التدريس) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٣٣) بانحراف معياري (٠,١٩) وبدرجة تقدير متدنية. وبلغ متوسط تقديرات المعلمين على المقياس ككل (١,٥٣) بانحراف معياري (٠,٢١) وبدرجة تقدير متدنية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لذلك.

أ- فيما يتعلق بفقرات البعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه):

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يُحدّد مستوى الأداء الحالي للطلبة.	1	2.56	0.73	عالية
16	يصوغ أهداف الخطة التربوية الفردية بناءً على مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية.	2	2.38	0.73	عالية
3	يلتزم المعلم بنقاط القوة والضعف لدى الطالب عند صياغة الأهداف التعليمية.	3	2.36	0.69	عالية
8	يُحدّد معايير النجاح في الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى.	4	2.30	0.75	متوسطة
15	يلتزم المعلم بتنفيذ الخطة التربوية الفردية .	5	2.29	0.71	متوسطة
2	يُحدّد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي للطلبة والأداء المتوقع الوصول إليه.	6	2.28	0.76	متوسطة
7	يُحدّد ظروف الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى.	7	2.12	0.80	متوسطة
6	يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بطريقة إجرائية.	8	2.05	0.76	متوسطة
5	يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بشكل متسلسل وتدريجي.	9	2.03	0.67	متوسطة
14	يتناسب محتوى الخطة التربوية الفردية التي يتم تطويرها واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.	9	2.03	0.60	متوسطة
9	يراعي واقعية الخطة وموضوعيتها وقابليتها للتنفيذ.	11	1.94	0.72	متوسطة
10	يراعي عامل المرونة بحيث يمكن تعديل الخطة حسب الحاجات الفردية لكل طالب.	12	1.93	0.77	متوسطة
12	يصمم برنامج تربوي يتناسب مع الحاجات التعليمية للطالب.	13	1.87	0.61	متوسطة
21	يستخدم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة.	14	1.86	0.66	متوسطة
11	ينوع في الأهداف التعليمية بحيث تشمل مثلاً: أهداف أهداف معرفية وانفعالية، وحس حركية ولغوية.	15	1.76	0.77	متوسطة
22	يستخدم المعلومات والبيانات المتوفرة عن أداء الطلبة للتخطيط للتعليم .	16	1.75	0.59	متوسطة
20	يعتمد جدولاً محدداً للنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية اليومية .	17	1.72	0.75	متوسطة
13	يراعي ارتباط الأهداف في الخطة التربوية الفردية بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.	18	1.70	0.63	متوسطة
4	يضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم وتدريب الطلبة.	19	1.62	0.63	متدنية
19	يتعاون مع أعضاء الفريق التربوي عند التخطيط لبرامج الطلبة.	20	1.24	0.49	متدنية
17	يضع خطة لإدارة وضبط وتسجيل السلوك والأداء.	21	1.23	0.51	متدنية
18	يعتمد دليلا للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة.	22	1.13	0.39	متدنية

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٤) أن الفقرة رقم (١) والتي تنص على " يُحدّد مستوى الأداء الحالي للطلبة " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٦) بانحراف معياري (٠,٧٣) وبدرجة تقدير

عالية، تلاها الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " يصوغ أهداف الخطة التربوية الفردية بناءً على مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٣٨) بانحراف معياري (٠,٧٣) وبدرجة تقدير عالية، أما الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " يعتمد دليلا للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,١٣) بانحراف معياري (٠,٣٩) وبدرجة تقدير متدنية.

ب- فيما يتعلق بفقرات البعد الثاني (الإدارة الصفية):

جدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الثاني (الإدارة الصفية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
32	يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة، هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك).	1	1.87	0.77	متوسطة
31	يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه .	2	1.84	0.78	متوسطة
34	يتعامل مع مشكلات الطلبة الآنية والطارئة أثناء التدريس بشكل مناسب.	3	1.67	0.74	متوسطة
33	يستخدم أساليب مناسبة لخفض الاستجابات التي تعيق سير العملية التعليمية(أساليب تعديل السلوك).	4	1.65	0.77	متدنية
24	يحرص على أن تخلو الغرفة الصفية من الأدوات والأشياء التي قد تشكل خطراً على حياة الطفل.	5	1.61	0.73	متدنية
27	يُوضّح قواعد السلوك الصفي(السلوك المقبول وغير المقبول).	6	1.60	0.65	متدنية
23	يُوفر بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة (مثلا: الإنارة، التهوية، المساحة).	7	1.45	0.64	متدنية
26	يُنظم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم(مثلاً: ترتيب المقاعد، حجم المقاعد، المسافة بين المقاعد، حرية الحركة للطلبة وسهولتها، عدد الطلبة في الصف، أماكن جلوسهم).	7	1.44	0.64	متدنية
25	يُعدّل ترتيب المقاعد حسب الأنشطة الصفية ومدى مناسبتها لطبيعة الأهداف.	9	1.41	0.57	متدنية
30	يعدّل المعلم خطة تعديل السلوك حسب الحاجة.	10	1.36	0.59	متدنية
28	يعرّف المعلم السلوك المستهدف بدقة ووضوح قبل تنفيذ خطة تعديل السلوك.	11	1.29	0.56	متدنية
29	يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله.	12	1.23	0.52	متدنية

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٥) أن الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص على "يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة، هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (١,٨٧) بانحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على " يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٨٤) بانحراف معياري (٠,٧٨) وبدرجة تقدير متوسطة، أما الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على " يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٢٣) بانحراف معياري (٠,٥٢) وبدرجة تقدير متدنية.

ج- فيما يتعلق بفقرات البعد الثالث (تنفيذ التدريس)

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الثالث (تنفيذ التدريس) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
73	يعمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك.	1	2.11	0.87	متوسطة
74	يُوفر الآليات اللازمة للحصول على المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة.	2	1.74	0.78	متوسطة
54	يُصحح أخطاء الطلبة بشكل فوري(في نفس الوقت).	3	1.68	0.79	متوسطة
72	يُقيّم باستمرار مدى التقدم في أداء الطلبة.	4	1.67	0.72	متوسطة
50	يُقدّم أمثلة عديدة بشكل دوري للمساعدة على توضيح الفكرة.	5	1.58	0.75	متدنية
40	يجذب انتباه الطلبة عند تنفيذ المهمة التعليمية(مثال: أن يشير المعلم بيده للطلبة، يصدر صوت، حركة).	6	1.54	0.75	متدنية
53	يراعي وصول الطالب إلى درجة الإتقان في كل خطوة.	7	1.53	0.75	متدنية
55	يُقدّم مراجعة تراكمية للمفاهيم الجديدة التي تم تعليمها	8	1.53	0.73	متدنية
49	يُعدّل محتوى المناهج بما يتناسب مع الأهداف التعليمية.	9	1.46	0.67	متدنية
35	يُحدّد أهداف الحصة بما يتناسب مع الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى.	10	1.45	0.73	متدنية
36	يُحدّد أهداف الحصة بطريقة قابلة للقياس.	11	1.40	0.69	متدنية
69	يستخدم أسلوب التلقين عند الحاجة.	11	1.40	0.68	متدنية
41	يستخدم لغة سليمة تتناسب ومستوى الطلبة.	13	1.38	0.68	متدنية
51	يدّعم التدريس بتدريبات ملائمة للطلبة.	14	1.36	0.59	متدنية
52	يربط مادة الدرس بالحياة العملية واليومية.	15	1.34	0.59	متدنية
65	يستخدم أسلوب تحليل المهمات عند الحاجة.	16	1.33	0.62	متدنية
38	يستخدم الوسائل والأدوات والمواد التعليمية المناسبة.	17	1.32	0.63	متدنية
39	يُقيّم الأهداف الموضوعة ضمن الحصة.	18	1.31	0.56	متدنية
45	يحلل المهمات والمهارات التعليمية بشكل مناسب قبل البدء بالتدريس.	18	1.31	0.64	متدنية
61	يستخدم حواس الطفل المختلفة في عمليات التدريب.	20	1.30	0.61	متدنية

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
66	يستخدم الوسائل البصرية والوسائل السمعية (الصور والرسومات) في توضيح الدروس.	21	1.29	0.61	متدنية
48	يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي.	22	1.28	0.57	متدنية
42	يستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة.	23	1.27	0.57	متدنية
44	يربط الدرس الحالي بالدروس السابقة .	23	1.27	0.55	متدنية
46	ينتقل تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.	25	1.25	0.57	متدنية
37	يُحدّد معايير انجاز أهداف الحصة.	26	1.22	0.54	متدنية
63	يحافظ على مستوى ملائم من الدافعية لدى الطلبة.	27	1.20	0.42	متدنية
43	يُهيئ الطلبة في بداية الحصة للدرس الجديد.	28	1.19	0.50	متدنية
70	يُقسّم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تتعاون معا للوصول إلى الهدف المطلوب.	28	1.19	0.48	متدنية
67	يستخدم أسلوب النمذجة عند الحاجة.	30	1.18	0.45	متدنية
56	يُقلل تدخله تدريجيا لتعليم الطلبة الاستقلالية.	31	1.17	0.47	متدنية
64	يستثمر الوقت المخصص للدرس بفاعليّة.	32	1.15	0.38	متدنية
59	يُعدّل من السرعة في تقديم المحتوى الدراسي.	33	1.14	0.45	متدنية
68	يستخدم المجسّمات في توضيح الدروس.	33	1.14	0.37	متدنية
71	يستخدم الحاسوب في تعليم الدرس.	35	1.13	0.41	متدنية
47	يقيم المعلم الأنشطة المستخدمة لتدريس المحتوى التعليمي.	36	1.10	0.39	متدنية
57	يزود الطلبة بتغذية راجعة فورية متكررة.	36	1.10	0.39	متدنية
60	يُوفر التعليم الإضافي للطلبة(أثناء الدوام المدرسي، أو بعد الدوام المدرسي).	38	1.08	0.30	متدنية
62	يشجع الطلبة الذين يستطيعون أداء المهمات بطريقة مقبولة على تدريب أقرانهم المعوقين.	39	1.05	0.26	متدنية
58	يراعي الفروق الفردية في التدريس.	40	1.04	0.20	متدنية

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٦) أن الفقرة رقم (٧٣) والتي تنص على " يعمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١١) بانحراف معياري (٠,٨٧) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها الفقرة رقم (٧٤) والتي تنص على " يُوفر الآليات اللازمة للحصول على المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٧٤) بانحراف معياري (٠,٧٨) وبدرجة تقدير متوسطة، أما الفقرة رقم (٥٨) والتي تنص على " يراعي الفروق الفردية في التدريس " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٠٤) بانحراف معياري (٠,٢٠) وبدرجة تقدير متدنية.

د- فيما يتعلق بفقرات البعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس)

جدول(٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
78	يُطور أدوات مناسبة لتقويم تعلم الطلبة.	1	1.62	0.82	متدنية
80	يُفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطالب.	2	1.61	0.83	متدنية
86	يستخدم سجلاً تراكمياً لرصد تقدّم الطالب في مهارات التدريس.	3	1.56	0.82	متدنية
79	يطبق أنواعا مختلفة من الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية(الاختبارات الخاصة بعملية التدريس).	4	1.54	0.77	متدنية
84	يُقيّم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة.	5	1.53	0.83	متدنية
83	يُنظم برنامج تقويم يومي لقياس مدى التقدم في مهارات الطلبة .	6	1.52	0.82	متدنية
85	يراعي الفروق الفردية في التقييم.	7	1.51	0.79	متدنية
75	يستخدم وسائل التقويم المتنوعة والمناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف.	8	1.47	0.64	متدنية
77	يُوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره.	9	1.45	0.73	متدنية
76	يلاحظ سلوكات الطلبة ويقوم بتسجيلها في السجلات الخاصة .	10	1.38	0.65	متدنية
81	يستخدم نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس وتوجيهها.	11	1.35	0.68	متدنية
87	يُقيّم أداء الطلبة بعد التدخل التربوي أو السلوكي باستخدام الأدوات المناسبة.	12	1.33	0.63	متدنية
82	تغطي اختباراته المحتوى المعرفي للمادة.	13	1.29	0.57	متدنية

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٧) أن الفقرة رقم (٧٨) والتي تنص على " يُطور أدوات مناسبة لتقويم تعلم الطلبة " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٦٢) بانحراف معياري (٠,٨٢) وبدرجة تقدير متدنية، تلاها الفقرة رقم (٨٠٨٢) والتي تنص على " يُفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطالب " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٦١) بانحراف معياري (٠,٨٣) وبدرجة تقدير متدنية، أما الفقرة رقم (٨٢) والتي تنص على " تغطي اختباراته المحتوى المعرفي للمادة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٢٩) بانحراف معياري (٠,٥٧) وبدرجة تقدير متدنية.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدف البحث الحالي لقياس الكفاءة التعليمية لمعلمي للطلبة ذوي الإعاقة العقلية. وانطلاقا من التشريعات والقوانين الدولية الداعية إلى توفير التعليم المناسب، على أيدي معلمون مهرة ذوو كفاءة ، وانطلاقا من حرص المملكة السعودية على توفير التعليم المناسب للطلبة من ذوي

الإعاقة العقلية، كل ذلك دفع الباحث لإجراء دراسته الحالية من أجل الكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال

مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في المملكة السعودية. حيث أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بأن بعد التخطيط للتدريب وتصميمه قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٢)، وبدرجة تقدير متوسطة في مستوى الكفاءة التعليمية .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن كفاية التخطيط للتدريس وتصميمه من الكفايات المهمة جدا في عمل المعلم اليومي وأن هذه الكفاية والبعد يلقى اهتماما ومتابعة بشكل يومي من مدير المركز ومن المشرفين سواء من المجلس لشؤون الأفراد المعوقين أو وزارة التنمية الاجتماعية، لذلك يشعر المعلم بالقلق وعدم الارتياح لأنه موضع مراقبة، مما يدفعه دائما إلى الإعداد وانجاز هذا البعد بشكل مناسب وجيد، ومن خلال خبرة الباحث وملاحظة أداء المعلمين داخل المراكز، وجد أن بعد التخطيط للتدريس وتصميمه لكل طفل يتم بناءه و تطويره من قبل المدرس، بالتعاون مع المديرة أو المدير الفني والتعاون مع أكثر من زميل، وهذا الاهتمام ينعكس على بعد التخطيط للتدريس بشكل ايجابي. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة الغرير (١٩٩١)، التي توصلت إلى أن كفاية إعداد محتوى البرنامج التعليمي ضرورية وبدرجة عالية. ومنسجمة أيضاً مع نتائج الدارسة التي قام بها القشامي (٢٠٠١)، والتي أشارت إلى أهمية هذه الكفاية والبعد بالنسبة للمعلمين. كما جاءت منسجمة مع نتائج دارسة بيلنجسلي (Billingsley, 2008)، والتي أكدت على أهمية البعد المتعلق ببناء البرنامج التربوي الفردي واتصاله بكفايتهم في العمل .

أما في ما يتعلق بالبعد الثاني (الإدارة الصفية) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (١,٥٤) وبدرجة تقدير متدنية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين لم يتعرضوا للتدريب على هذا البعد بشكل مكثف في برامج إعداد المعلمين، حيث يقتصر الأمر على تدريب الطالب / المعلم في برامج الإعداد قبل الخدمة على تزويده بالمهارات المتعلقة بهذا البعد من خلال مقرر دراسي واحد أو اثنين على الأغلب واقتصاره على الجانب النظري فقط. كما أن كفاية إدارة الصف ذات طبيعة عملية تنمى مع الخبرة، والممارسة العملية في أثناء الخدمة (فترة التدريس)، والتدريب على تطوير برامج تعديل السلوك وتطبيقها.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجراها بيلنجلسي (BillingsLey 2008)، حيث أشارات النتائج إلى أن جميع العاملين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أكدوا على أهمية الكفايات الخاصة بإستراتيجيات العلاج السلوكي واتصالها المباشر بكفايتهم في العمل، كما أكد المعلمون على حاجتهم المتوسطة للتدريب على هذا المجال أثناء الخدمة. وجاءت النتائج أيضاً منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجرتها ستانيباك (Stinback, 2006) حيث أشارت نتائج

الدراسة إلى أهمية كفاية ضبط وتنظيم الغرفة الصفية بالنسبة للمعلمين وأنها ضرورية وهامة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٤٧) وبدرجة تقدير متدنية، فقد أظهرت النتائج حاجة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية إلى التدريب على كفايات هذا المجال، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طبيعة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية مرتبط مباشرة بعملية التقويم حيث أن معظم الاستجابات الصادرة عن الطلبة، تتطلب من المعلم إصدار حكم عليها بشكل مباشر وسريع، وتزويد الطلبة بتغذية راجعة عن استجابته وتمكينه من متابعة الاستجابات المتبقية أو تعديل هذه الاستجابة، وتعتبر هذه العملية عملية مركبة، تتطلب المهارة والكفاءة للقيام بها، كما تتطلب التدريب الكافي والمستمر ليبقى المعلم على اطلاع مستمر بالحديث في هذا المجال. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة القثامي (٢٠٠١)، حيث أشارت إلى أهمية كفاية التقييم بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وهذا يفسر حاجة المعلمين إلى التدريب على هذه الكفاية .

واتفقت النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من برودر، كارفون، ديفز، فالين، كورتاد، ولتل (Browder, Karvonen, Fallin, Courtade& Little, 2005) والتي أشارت إلى حاجة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية للتدريب على كفايات التقييم وإشراكهم في برامج تدريبية .

كما اتفقت النتائج مع نتائج الدراسة التي قام بها بويك (Bouck, 2014) والتي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالخبرات العملية وتطويرها في أثناء الخدمة، وأشارت النتائج أيضا إلى ضرورة تقييم مجمل المسائل والمجالات المتعلقة بإعداد معلمي التربية الخاصة .

وفيما يتعلق بالبعد الثالث (تنفيذ التدريس) والذي جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٣٣) وبدرجة تقدير متدنية، وقد يعزو الباحث ذلك إلى قلة خبرات المعلمين بشكل عام، وقلة تدريبهم على هذه الأبعاد أثناء فترة الإعداد، والتركيز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية، وخصوصا إذا عرفنا أن فترة التدريب الميداني في الجامعات لا تتعدى فصل دارسي واحد، بالإضافة إلى أن الباحث قد لاحظ أثناء فترة إعداد هذه الدراسة إلى أن دور الطلاب / المعلمين والذين يتدربون في المراكز هو دور ثانوي، وبسيط يقتصر فقط على مراقبة ومتابعة الطلبة، بينما تقوم المعلمة / المعلم بتنفيذ التدريس بشكل كامل وهذا باعتقاد الباحث يعود إلى ضعف عامل المراقبة من قبل الجامعة للمتدربين، وإلى غياب أو ضعف التنسيق بين كليات التربية في الجامعات من جهة ومراكز التربية الخاصة من جهة أخرى، وهذا غير كافٍ ويؤدي إلى ضعف المعلمين في هذا الجانب بالتحديد، كما أن معظم المعلمين العاملين في مراكز الإعاقة العقلية حاصلين على درجة الدبلوم في التربية الخاصة أو في تخصصات أخرى في التربية وعلم النفس، والجزء الآخر يحمل شهادة الثانوية العامة ودورات تدريبية، الأمر الذي ينعكس سلباً على أداء المعلمين العاملين داخل الغرف الصفية .

كما أن قلة الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة وعدم إلحاقهم بالدورات التدريبية في أثناء الخدمة، يؤدي إلى تدني قدرتهم على تدريس الطلبة وتراجع مهاراتهم المكتسبة في أثناء فترة الإعداد. وجاءت هذه النتائج متفقة ومنسجمة مع النتائج التي توصل إليها بيلنجلسي (BillingsLey, 2008)، حيث أكد جميع العاملين في عينة الدراسة على أهمية عدة مجالات كان من ضمنها استراتيجيات التدريس، كما أكد العاملون على حاجتهم المتوسطة للتدريب على جميع المجالات المقاسة بالأداة المطورة من قبل الباحث وكان من ضمنها استراتيجيات وطرق التدريس. كما قدر معلمو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصة بطلابهم أكثر مما قدرها معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما و اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها مركز الاختبارات التربوية (ETS,2009) حيث دلت النتائج إلى أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد معلمي التربية الخاصة، وخضعوا لتدريب مستمر قبل الخدمة وأثناءها، وتقييم مستمر في أثناء العمل .

كما جاءت هذه النتائج متسقة ومنسجمة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من الغزو، القريوتي، والسرطاوي (٢٠٠٤)، ودراسة القثامي(٢٠٠١)، ودراسة الغرير (١٩٩١)، والتي أكدت جميعها على أهمية هذا البعد (تنفيذ التدريس) بالنسبة للمعلمين وحاجتهم للتدريب عليه كما اتفقت مع الدراسة التي أجرها كل من كارلوسون، لي، ويستات (CarLson, Lee, Westat 2011) والتي أشارت إلى أهمية التطبيقات الصفية المختارة واعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة .

المراجع

المراجع باللغة العربية

١. الحريري، رافده (٢٠٠٧). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط١، عمان، الاردن، دار الفكر.

٢. الرفاعي، طاهرة (٢٠٠٥). تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن . ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٣. الشمايلة، سمية ، (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٤. الغرير، احمد (١٩٩١). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٥. الغزو، عماد، القريوتي، إبراهيم، السرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠٤). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الأمارات العربية المتحدة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة كلية التربية، العدد ٩٥، يوليو ٢٠٠٤، ص٨٧- ٩٩، جامعة عين شمس، القاهرة.

٦. القثامي، عادل (٢٠٠١). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
٧. المومني، وفاء احمد ، (٢٠٠٨). مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في السعودية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
٨. حمادات، محمد (٢٠٠٧). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط١، عمان، الاردن، دار الحامد.
٩. عبد الحميد، جابر(٢٠٠٦).اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدارس ، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
١٠.نحاس، أمل (٢٠٠٤). تقويم البرامج التربوية للطلبة الصم في السعودية، من وجهة نظر المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة وتقديم نموذج مقترح لتطويرها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان، الاردن.

المراجع الأجنبية

1. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports.11th Ed, the AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, Washington.
2. Aysan, C., &Yildiz, U. (2014). Special Education Teacher and Literary Acquisition in Children with Mental Retardation: A semi-structured interview. Educational Science: Theory &Practice, Vol.4, 2, P264-270.
3. Billingsly, B. (2008). A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experiment Special Education Teachers of the Mild Disabled, DAI-A53/05, 1481, Nov.
4. Bouk, E., C. (2014). Secondary Special Education: Perspective of Pre-service Preparation and Satisfaction. Teacher Education and Special Education, Vol. 27.N0 400,000.
5. Browder, D., Karvonen, M., Davis, S., Fallin, K., Courtade, M., &Little, G. (2005). The Impact of Teacher Training on State Alternate Assessment Scores. Exceptional Children, Vol, 71, 3, p267-282.
6. Carlson, E., Lee, H.& Westat, K. (2011), Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. Teacher Education and Special Education, Vol. 27.No 4,000-000.
7. Debra, A., Neubert, Sherril, Moon, Mag, Grigal & Vanessa, R. (2011). Post Secondary Educational Practices for Individuals with Mental Retardation and

other Significant Disabilities: A review, of the literature. Journal of Vocational Rehabilitation, Vol. 16, 3/4, p15.

8. Emily, C., & Bouck. (2013). Exploring Secondary Special Education for Mild Retardation Impairment. Remedial &Special Education, Vol.25, 6, p367-390
9. ETS, (2009). Journal of Special Education. (2005), Vol, 11. No9, p11.http: //www.ETS.edu.
10. Foreman, Phill. (2009). Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice, Information Age Publishing Inc, U.S.A
11. Hallahan, D., P. & Kauffman, J., M. (2006). Exceptional Learners: Introduction to Special Education, (10th Ed) New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
12. Hallahan, Daniel, P., Kauffman, James, M., & Pullen, Paige, C. (2009). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education.11td Ed, Pearson Education, Inc, New Jersey.
13. Ross, S. (2012). Teacher Feeling of Competency in Educating -Children with Special Needs in the General Education Setting, Dissertations, Master Thesis, (042).
14. Smith, Deborah & Tyler, Naomi. (2010). Introduction to Special Education, Making A Difference. 7td Ed, Pearson Education, Inc, New Jersey.
15. Stainback, M. (2006). Training Teacher for the Severely and Profoundly Handicapped. Journal of Applied Behavior Analysis, Vol, 17.No2, p32-44.

The Teaching Competence Teachers of Students with Intellectual Disabilities

Dr. Derar Mohammad Mahmoud ALqudah

Study summary

The purpose of this study was to evaluate the level of teaching competence of Saudi Arabia teachers of students with intellectual disabilities teachers

To achieve the aim of this study, the researcher used the descriptive as well as the experimental approaches. The researcher developed a scale to explore the level of educational efficiency of teachers of students with intellectual disabilities. This scale consisted of 87 items distributed on four domains. Its reliability and validity were calculated.

The researcher administrated the scale on a sample of (102) male and female teachers working in special education centers for students with intellectual disabilities. The participants were chosen randomly from Mecca, Jeddah governorates.

To answer the question of the study which is related to the teaching competence of teachers of students with intellectual disabilities, means and standard deviations of teachers' performances on each domain of the scale and the scale as a whole were calculated. The findings were as follows:

- The first domain (planning and designing instruction) was ranked first with a mean of (1.92) and moderate efficiency degree.
- The second domain (class management) was ranked second with a mean of (1.54) and low efficiency degree.
- The fourth domain (Evaluating lesson efficiency) was ranked third with a mean of (1.47) and low efficiency degree.
- Executing the lesson domain came in the fourth and final rank with a mean of (1.33) and low efficiency degree.