كلية التربية
المجلة التربوية
* * *

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

Evaluation of professional competencies for teachers of students with intellectual disabilities in Asire in light of national professional standards for teachers in Saudi Arabia

اعداد

الباحثة/ جميلة مشبب الراوي

محاضر بجامعة الملك خالد قسم التربية الخاصة

أبها – المملكة العربية السعودية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4618

المجلة التربوية ـ العدد الحادى والخمسون ـ يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) ***Online:(ISSN 2536-9091)***

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية. ومعرفة مدى اختلاف مستوى التوافر والأهمية للكفايات المهنية باختلاف: الجنس (ذكر , أنثى) , وعدد سنوات الخبرة , طبيعة المكان التربوي كونه (معهد تربية فكرية , مدرسة دمج).

بلغ مجتمع الدراسة (٢٩٦) معلمًا ومعلمة، كما بلغت عينة الدراسة (٤٥) معلمًا ومعلمة يعملون بمعاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

استخدمت الباحثة في الدراسة مقياس الكفايات المهنية، وقد تم إعداده على شكل استبيان يتكون من (١٢) بعدًا، تم اقتباسها من المعايير المهنية الوطنية بالمملكة العربية السعودية وصياغتها بطريقة ملائمة. ثم تم إعداد نموذجين أحدهما مخصص للمحكمين , والآخر لأغراض التطبيق على عينة الدراسة. وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-test، ولعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين البسيط One Way ANOVA للإجابة عن أسئلة البحث. وبينت نتائج الدراسة أن الكفايات المهنية في مجملها متوفرة، وكان أكثرها توافرًا العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع، وأقلها توافرًا المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، بينما تراوحت بقية الكفايات بين ذلك.

كما أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى أهمية الكفايات المهنية كانت في مجملها مرتفعة. كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المهنية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين سنوات الخبرة وكذلك نوع المكان التربوي.

Abstract

Study Title: Evaluation of professional competencies for teachers of students with intellectual disabilities in Asire in light of national professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia.
The researcher Name: Jamelh Alrawi

This study aims to identify the extent of the availability and importance of teachers' professional competence of students with intellectual disabilities in the light of national professional standards. And find out how different the level of availability and importance of professional competencies in different: sex (Male, Female), and the number of years of experience, the educational nature of the place being (Educational Institute of thought, school integration).

The sample study is (296) teachers working in institutes and an intellectual breeding program attached to ordinary schools..

Researcher prepared a measure of professional competence in the form of a questionnaire consisting of (12) dimension has been adapted from the National Professional Standards, Saudi Arabia and formulated in an appropriate manner. Then two models have been prepared, one dedicated to the arbitrators, and the other for the purposes of the study sample application. And multiple use of One Sample T-test and One Way ANOVA statistical method to access the results of the study. The results of the study showed that overall professional skills are available, and the most accessible work effectively with others and develop productive relationships with parents and the community, and the least accessible knowledge in ways General teaching methods, while the rest of the skills.All evaluations of research sample of how important professional skills was in its entirety. As it turns out, the lack of differences between males and females in the professional skills assessment. And the lack of differences between years of experience and type of place.

مقدمة الدراسة:

يتفق التربويون والأكاديميون وأصحاب القرار بأن المعلم هو من أهم عناصر المنظومة التربوية والتعليمية، فهو يقوم بالدور الأكبر والأهم لتحقيق الأهداف السياسية والاجتماعية والتربوية للمجتمع سواءً داخل الفصل الدراسي أو خارجه , تبعًا لذلك فلا يمكن إجراء أي تطوير في العملية التعليمية دون معلمين مؤهلين ولديهم كفايات لازمة لإنجاز هذا التقدم والتطور.

ومن الملاحظ أن الأدوار الجديدة للمعلم باعتباره الداعم والناقد, والقائد الفذ, والمبدع المبتكر والمحاور والمناقش, والمراقب والموجه للتعلم , والنموذج والمستشار. تجعل الكفايات والقدرات المطلوبة من المعلم في عصرنا هذا قدرات ومهارات أكاديمية عالية إضافة إلى مهارات التحدي والإبداع , والقدرة على قيادة الصف والعدالة في الممارسات والنمو المهني المستمر كما أشارت لذلك (عماد الدين,٢٠٠٨) .

وبناء على هذا الأساس وإيمانا بدور المعلم في التغيير والتقدم جاء مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، الذي يعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يخدم عدة أغراضٍ لعل من أهمها التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلم يمكن الاستفادة منها على نحو مؤسسي أو ذاتي لتحديد الحاجات المهنية والتعليمية وتطويرها، فضلًا عن تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد معلمين متمكنين وقادرين على تحقيق تلك المتطلبات , فضلًا عن الاستفادة منها للتعلم والتدرب الذاتي للمعلم في مرحلة الإعداد والتأهيل، والاستعانة بها كذلك في الكشف عن نواحي القوة والضعف من حياته المهنية (المعايير المهنية الوطنية ,٢٠١٢). وإذا نظرنا إلى موضوع إعداد وتدريب المعلم نجد أنه يحتل اهتمامًا بالغًا من قبل المسؤولين بكليات التربية ووزارة التعليم لدى جميع الدول, ولذا فلقد تم تحديد الكثير من الصفات الأساسية التي من الواجب أن يتمتع بها المعلم, بحيث تجمع بين الصفات العلمية والصفات الشخصية وذلك لتطوير مستوى أدائه لنجاح العملية التعليمية التي لا يمكن نجاحها إلا بمعلم يمتلك كفايات للقيام بمهنة التعليم , وإذا نظرنا إلى هذه الصفات نجد أنه ينبغي أن تكون

بصورة أوضح وأشمل عند معلمي التربية الخاصة، لا سيما أن معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون مشكلات أشد تحديًا من المعلم العادي, لذا فإن معلم التربية الخاصة هو الأحوج إلى هذه الكفايات لتؤهله للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة(الروسان , ٢٠٠٦).

يذكر البتال (٢٠٠٠) بأن معلمي التربية الخاصة يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وفي أغلب الأحيان يتم تدريبهم على مهارات معينة ليتمكنوا من التعامل مع مشكلة واحدة محددة, بينما يضم الفصل في العادة تلاميذ ذوي احتياجات أخرى. وفي هذه الحالة ينتاب المعلم شعور بالعجز وقلة الحيلة والوحدة داخل الفصل الدراسي . كما أن التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وأثناء الخدمة) هو العامل الرئيس الذي قاد معلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالندم مما يشكل أحد مصادر الاحتراق النفسي لديهم. ويدخل ضمن معلمي التربية الخاصة، معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتعاملون مع فئة لديها الكثير من المشكلات والاضطرابات التي تحتاج مهارات كافية للتعامل معها, وفي ظل نظام الدمج فإن لمعلم التربية الفكرية أدوارًا جديدة ويحتاج لمزيد من الكفايات المهنية(سليمان , ٢٠١١).

ويلعب معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية دورًا جوهريًا في عملية تأهيلهم وتدريبهم، وحتى يتسنى له القيام بهذا الدور لابد من أن يمتلك مستوى مناسبًا من المعلومات النظرية حول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كالتعريف وخصائصهم المميزة وأسباب الإعاقة الفكرية ونظريات التدريس وغيرها من المعلومات النظرية التي يمكن أن تشكل لديه بنية معرفية تمكنه من فهم فئة التلاميذ الذين يعمل معهم، إلا أن الجانب النظري لوحده لا يكفي لتمكين معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من تحقيق النتائج المرجوة بالنسبة له أو للطفل أو ذويه أو حتى المؤسسة التي يعمل بها، لذلك لا بد إلى جانب المعلومات النظرية أن يمتلك مستوى مناسبًا من المهارات العملية التي تمكنه من القيام بواجباته تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فيجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثر استعدادًا في الوقت الحاضر وامتلاكًا للمعرفة النظرية والعملية؛ ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة (عبيدات,٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تعد المعايير المهنية للمعلمين أبرز نقلة نوعية في تقدم التعليم بشكل عام منذ العقود الماضية, وذلك يشمل كل المعلمين سواءً في التعليم العام أو التربية الخاصة، وبما في ذلك معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتحملون العديد من المسؤوليات والأدوار كالتقويم والتدريس الجماعي والفردي والتواصل مع الأسر وفريق العمل، وذلك كله وغيره يتطلب منهم أن يكونوا على قدر كافٍ من الإعداد للقيام بعملهم كما يجب. والمملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم ومن خلال مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم قامت بتحديد المعايير المهنية التي على أساسها يتم تعيين المعلمين الجدد واستخراج الرخص المهنية للمعلمين على رأس العمل.

ولمحاولة الربط بين الواقع التربوي للمعلمين في معاهد وبرامج التربية الفكرية وما تتطلع إليه الوزارة لتأهيل المعلمين عمومًا، ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خصوصًا , فيجب تحديد نقاط القوة لديهم، وتحديد نقاط الاحتياج والنقص أيضًا، والتي ستكون أهدافًا لبرامج تعليمية أكاديمية أو تدريبية لتأهيل المعلم – قبل الخدمة أو بعدها– بطريقة مبنية على أسس علمية وليست بطريقة عشوائية , وذلك بمحاولة وضع تصور واضح لواقع أداء المعلمين وكفاياتهم من خلال مقارنتها بالمعايير المطلوبة وطنيًا، مما يساعد على التطوير والاستفادة فعليًا من تلك المعايير المهنية لتطوير المعلم ومن ثم العملية التعليمية كلها.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية؟

ما مدى أهمية المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير ؟

هل يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير تبعًا لمتغيرات الجنس, عدد سنوات الخبرة , طبيعة المكان التربوي ؟

هل تختلف أهمية المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير تبعًا لمتغير الجنس, عدد سنوات الخبرة, طبيعة المكان التربوي؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الجانب النظري:

١. تنبع أهمية الدراسة من كونها من أول الدراسات – حسب علم الباحثة – التي تتناول المعايير المهنية الوطنية بالبحث.
٢. الدراسة يمكن أن تفيد في تحسين العملية التربوية والتعليمية من خلال ربط الواقع المهني للمعلمين مع التصور المستقبلي للتغيير والتطوير.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

١. تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى لتوفير مقياس لكفايات معلمي التربية الخاصة عمومًا والتربية الفكرية خصوصًا في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.
٢. السعي نحو تحديد احتياجات معلمي التربية الفكرية العاملين في الميدان مما يترتب عليه توجيه برامج التدريب أثناء الخدمة لتلبية تلك الاحتياجات.
٣. تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتطوير برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية للعمل بما يتناسب مع واقع المخرجات والمعايير المهنية الوطنية.
٤. تفيد هذه الدراسة إدارات التدريب التربوي التابعة لوزارة التعليم في التخطيط لبرامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية لمعلمي التربية الفكرية.
٥. تفيد المعلمين أنفسهم حيث إنها تعرفهم على المعايير المهنية الوطنية وتربط أداءهم بها مما يساعدهم على التقويم الذاتي.

أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى الكفايات المهنية المتوفرة حاليًا لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

٢. التعرف إلى مدى إدراك معلمي التربية الفكرية لأهمية المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

٣. التعرف إلى درجة الاختلاف في مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بحسب اختلاف الجنس, وعدد سنوات الخبرة, المكان التربوي.

٤. التعرف إلى درجة الاختلاف في أهمية المعايير المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بحسب اختلاف الجنس, وعدد سنوات الخبرة, المكان التربوي.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية: الكفايات تعني "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. " وفي المجال التربوي " هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية" (طعيمة,2006).

إجرائيًا هي: مجموعة المعارف والمهارات المهنية التي يمتلكها معلم التربية الفكرية والتي تؤهله لأداء أدواره وتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة كما تقيسها أداة الدراسة.

المعايير المهنية: يشير الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١) إلى المعايير المهنية في التربية الخاصة بأنها " جملة المبادئ التي ينبغي على العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم الالتزام بها".

إجرائيًا: يقصد بها المعايير المهنية الوطنية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، والتي تشير إلى ما يجب على المعلم معرفته والقيام به من معارف ومهارات.

معلمي التربية الفكرية:هم المعلمون الذين يعملون مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية سواءً في معاهد أو برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

الإطار النظري:

أولًا: الكفايات المهنية:

تعد الكفايات المهنية للمعلمين وغيرها من أنواع الكفايات إحدى نتاجات التطور الذي تشهده التربية الحديثة. وقد بدأ ظهورها في النصف الثاني من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية بمسمى حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات. وساعد على ظهورها عوامل من أهمها التقنيات التربوية التي كان لها دورٌ في إبراز أساليب جديدة للتعليم، مثل التعليم المبرمج والمصغر وتفريد التعليم، وهي كلها اتجاهات تقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى سلسلة مواقف صغيرة يسير بموجبها المتعلم خطوة خطوة بحسب قدراته , كما ساعد تطور وسائل التقويم على ظهورها أيضًا إذ ظهرت مفاهيم مثل التقويم البنائي والذاتي والتغذية الراجعة , فضلًا عن أدوات التقويم كبطاقات الملاحظة ومقاييس التقدير، وارتبط كل ما سبق بحركة الكفايات التي تدعو إلى تقويم المعلم في ضوء أدائه وكفايته, ومن العوامل المهمة الأخرى هي الزيادة الهائلة في مخرجات برامج إعداد المعلمين التي أدت إلى ظهور عدد كبير منهم في الميدان التربوي ممن تتوافر فيه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم (الغافري , ١٩٩٧).

كما أكدت منظمة اليونسكو أهمية إعداد المعلمين وفق منحى الكفايات كونها استراتيجية مهمة لمواجهة أزمة التعليم؛ إذ إن أسس ومكونات العملية التعليمية على أهميتها وضرورتها كافة تبقى عاجزة إذا لم يتوفر معها معلم ذو كفاية (الهاشمي و صومان ,٢٠٠٩).

وتبعًا لذلك فإن معلم التربية الخاصة يُعد حجر الزاوية في العملية التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة , ولهذا فإن اختياره لهذه المهمة – متزايدة الأعباء – عملية مهمة , حيث إنه يتولى مهامًا شاقة في تعامله مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين, وبدأ يتزايد الحاجة والطلب لهذا المعلم بسبب الزيادة في أعداد المعاقين وتزايد التوسع في خدمات التربية الخاصة.

إن حركة التربية الخاصة المعاصرة وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات وتوقعات, تؤكد أن التربية الخاصة مجال إبداع المعلم بقدر ما تنطوي عليه من تحديات شتى واختبار

لكفايته. ولكي تنجح التربية الخاصة في تحقيق أهدافها فإن ذلك رهن بالمعلم الكفء والفعال (شاش , ٢٠١٠).

مفهوم الكفايات المهنية: الكفاية لغويًا: الشيء الذي يغني عن غيره ويكفي سواه, وهو يختلف عن الكفاءة التي تعني الجدارة والمماثلة. وتعرف الكفاية اصطلاحًا بأنها امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل واستخدام المهارة والمهام وأداء المعلم وسلوكه ومستوى تعليمه. بينما الكفاءة اصطلاحًا تعني أنها مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم، ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين. (سليمان, ٢٠١١)

وعرفتها (الياس,٢٠٠٩) بأنها " القدرة على أداء سلوك معين مرتبط بمهام تعليمية في التدريس يتكون من مهمات ومعارف واتجاهات ترتبط بالتدريس وتكون قابلة للقياس والتقويم وتؤدى بدرجة مناسبة من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف المرجوة".

ويعرفها سبكتور (Spector,2001) بأنها: "مقدار محدد من تأهيل الفرد لأداء أنشطة ومهام عمله، ويكون الفرد كفئًا عندما يحقق قدرًا من الكفاية، التي يمكن إدراكها وقياسها في مجتمع ما".

ومن خلال التعريفات السابقة وكما أوضح بتيل (2010) بأن الكفايات ترتبط بعدة جوانب:

وصف نوع السلوك أو الأداء الذي يُراد من المعلم، ويكون قادرًا على إظهاره. وهذا السلوك مرتبط بالأدوار والمهام المطلوبة منه.

القدرة على أداء الدور المطلوب منه بمستوى معين من الإتقان.

المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لهذا الأداء.

إمكانية اكتسابها من خلال البرامج التدريبية ويرتفع أداء المعلم لها من خلال التدريب.

إمكانية قياس هذا الأداء عن طريق معايير موضوعة.

الكفايات مهام عملية محددة ينفذها المعلم في جميع المواقف، داخل الفصل وخارجه.

تصنيف الكفايات المهنية للمعلمين:حصرت كلية التربية بجامعة بتسبرج بالولايات المتحدة الأمريكية الكفايات في ستة مجالات رئيسة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيلية هي:

المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة Importer of information ويضم ١٤ كفاية ثانوية.

المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي director of learning activities ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الثالث: المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم designer & manager of learning tasks ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الرابع: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعلم designer & source for the process of "learning how to learn" ويضم ١١ كفاية ثانوية.

المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف participation in supervision.

المجال السادس: المعلم في تفاعل مع الآخرين interacting with other people.

(طعيمة , ٢٠٠٦)

أشار سليمان (٢٠١١) إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يجب أن يكون لديهم كفايات ضرورية يتسمون بها إلى جانب الكفايات العامة للمعلمين عموما والكفايات الخاصة بمعلمي التربية الخاصة, ومن أهم تلك الكفايات:

- **كفايات تعديل ومواءمة أساليب التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **إدارة الفصل وتعديل سلوك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **مهارة تخطيط الدرس وتحديد الأهداف للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **مهارة تعديل ومواءمة المنهج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **مهارة اختيار وتعديل واستخدام الوسائل التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **المعرفة بالمتطلبات التكنولوجية الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **مهارة المعلم في اختيار واستخدام الأنشطة التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**
- **مهارة المعلم في التعرف إلى المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية ومحاولة حلها.**
- **مهارة استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة.**
- **النمو المهني والثقافي والعلمي.**
- **مهارة المعلم في تشخيص مواطن الضعف وتقييمها بأسلوب يتناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.**

- مهارة المعلم في استغلال المهارات اليدوية والحواس لدى التلاميذ ذوي الإعاقة.
- مهارة المعلم في القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها التلميذ بمدلولاتها الحسية لإثراء الحصيلة اللغوية لديه.

ثانيًا :المعايير المهنية Professional standards:

عرف قاموس وسكنس (wasters online Dictionary)المعايير على أنها: نقاط مرجعية يمكن على أساسها تقويم الأمور المختلفة وهي تمثل أساسًا لعمل المقارنات. كما عرف المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢) المعيار بأنه: عبارة وصفية تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم وما يستطيع القيام به.المهنية Profession: عرفها الزيات والنجار(2000) " تعني الشخص المهني, المحترف , المتمرس, المختص والخبير. والمهنية في اللغة العربية: من (المهنة) وتعني العمل, والعمل يحتاج إلى خبرة ومهارة وحذق بممارسته, ويقال ما مهنتك؟ أي ما عملك ؟ وجمعها مِهن".

وتعرف المعايير المهنية في العملية التربوية بأنها "عبارة أو جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارات التي يفترض أن يمتلكها الفرد أو يؤديها أو تؤديها جهة معينة , وتستخدم قاعدة أو أساسًا للمقارنة في المقاييس, أو للحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية" (الإدارة العامة للقياس والتقويم,١٤٢٤).

أهمية المعايير المهنية: أكد السيد (2007) أن المعايير مهمة جدًا لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته؛ كي يكون عملًا مؤسسيًا, تتحدد فيه الأهداف وتتوزع الأعمال, وتتبلور المسؤوليات للمحاسبة, وذلك من خلال التحاكم إلى مرجعية المعايير؛ لأنها الأداة التي تحقق الموضوعية والشفافية, للحكم على الإنجازات وتقويم الأداء.

مواءمة المعايير الوطنية مع المعايير العالمية

صممت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بعد مراجعة المصادر العلمية والتربوية والدراسات الحديثة المتعلقة ببرامج تأهيل المعلمين، والدراسات والأبحاث المتعلقة بالتعليم والتعلم، بالإضافة إلى مراجعة وتحليل أكثر من عشرين عملًا على مستوى العالم، يقدم الجدول(١)أمثلة لبعض منها، ومدى توافقه مع بعض المعايير الوطنية، كما استُفيدَ من خبرات المشرفين التربويين والمعلمين في المملكة العربية السعودية والأعمال المحلية السابقة

للتوصل إلى بنية معايير تتناسب مع ثقافة المجتمع، وتنطلق من خبرات محلية، وتلبي الاحتياجات الوطنية.

مقارنة المعايير الوطنية للمعلمين بمثيلاتها عالميًا:

المعايير السعودية	أمريكا InTASC	بريطانيا	أستراليا	نيوزلندا	اسكتلندا	تشيلي	سنغافورا	قطر
المعيار الأول: المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
المعيار الثاني: الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية		✓	✓					✓
المعيار الثالث: المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
المعيار الرابع: المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة	✓	✓	✓		✓		✓	
المعيار الخامس: معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

الدراسات السابقة:

قام ستاينباك (Stinback,1986) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول الكفايات الأكثر أهمية بالنسبة لهم للعمل مع الأطفال المعاقين عقليًا في مرحلة ما قبل المدرسة، بلغت عينة الدراسة (117) معلمًا ومعلمة من ولاية فيلادلفيا، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (53) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المعلمين أعطوا درجة عالية من الأهمية لجميع الفقرات التي تحتويها الاستبانة، وأن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة قد استجابوا بشكل أفضل.

وفي دراسة ستيوارت (Stewart,1991) والتي هدفت إلى تحديد احتياجات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا أثناء الخدمة بناء على ما يتوافر لديهم من كفايات، حيث طلب إلى هؤلاء المعلمين أن يقيموا أنفسهم ذاتيًا حول الكفايات التي يمتلكونها، وفي نفس الوقت طلب من مشرفي التربية الخاصة تقييم مدى امتلاكهم للمهارة أثناء تقديمهم خدمات مباشرة للأطفال المعاقين عقليًا، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تطوير برنامج يعتمد على الكفايات التي وضعها المعلمون والمشرفون.

وقام كل من زيونتس و شلدي و زيونتس Zionts;Shellady&Zionts,2006)
(بدراسة هدفت إلى معرفة تصور المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الموضوعة من قبل

مجلس الأطفال غير العاديين من حيث درجة الأهمية وسهولة تطبيقها، تكونت عينة الدراسة من (120) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، قام الباحثون بتصميم استبانة تتكون من (63فقرة موزعة على الأبعاد، خلصت الدراسة إلى أن جميع الفقرات والأبعاد مهمة بالنسبة لجميع المعلمين، إلا أن المعلمين لاحظوا وجود بعض الفقرات يصعب تطبيقها في غرفة الصف.

قام المفتي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبيانًا مكونًا من ستة محاور أساسية. قام بتطبيقها على جميع معلمي التربية الفنية في معاهد التربية الخاصة وصفوف الدمج وعددهم (31) معلمًا، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي: تم ترتيب الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية حسب أهميتها النسبية. وكذلك عدم وجود فروق بين المعلمين في تقديراتهم للكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين معلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة فيدلر(Fiedler,2009) وكان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مدى امتلاك ومستويات الاتفاق والاختلاف في معرفة وتطبيق القوانين والمسؤوليات المهنية المنصوص عليها في المعايير المهنية. وكانت العينة تشمل (624) من المهنيين في ولاية ويسكونسن الذين عملوا مع الطلاب ذوي الإعاقة بحيث تم توزيعهم كالاتي: (99) من مديري التربية الخاصة و (525) من معلمي التربية الخاصة. وطلب منهم تقييم مستوى معرفتهم بقانون المجلس والمعايير المهنية وكيفية استخدام المعايير عندما تواجههم معضلات أخلاقية.

ودراسة عبيدات (2010) وهدفت إلى تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم

الباحث مقياسين، الأول: يقيس درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، والثاني: يقيس درجة امتلاكهم لهذه المعايير. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا لأهمية الكفايات كان مرتفعًا على جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك مستوى أهمية الكفايات لصالح المعلمين الذين يحملون درجة اختصاص في التربية الخاصة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة في تقدير أهمية الكفايات تعود للجنس أو عدد سنوات الخبرة، وفيما يتعلق بمقياس الامتلاك فقد أظهرت النتائج وجود درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا على المقياس، وقد أوضحت النتائج وجود فروقٍ بين معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا تعود لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة.

وكذلك أجرى سليمان (2011) دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ظل نظام الدمج من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وذلك بالتعرف إلى أهميتها وتوافرها، ووضع كفايات جديدة في ظل نظام الدمج. وتكونت عينة الدراسة من (124) معلمًا من معلمي الإعاقة العقلية الذين يعملون في مدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة استجاب منهم (79) معلمًا , واستخدم الباحث استمارة تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين عقليًا من إعداد الباحث، كما استخدم مقياس كفايات معلم الإعاقة العقلية في ظل نظام الدمج، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: أنه يتفق معلمو المعوقين عقليًا المطبق عليهم نظام الدمج على أهمية وتوافر الكفايات المتضمنة في الأداة , هناك فروق دالة إحصائيا في أهمية الكفايات وهذه الدلالة لصالح الخبرة الأعلى (٣ سنوات فأكثر).

ودراسة اللالا (2017) والتي هدفت إلى التعرف على المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات (الخبرة المهنية , مكان العمل) وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة من إعداده مكونة من (٥٥) فقرة، وأشارت النتائج أن كل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية حظيت بقبول مرتفع من معلميهم , كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير المهنية اللازمة تعزى للخبرة المهنية،

كما خرجت الدراسة بعدة توصيات تسهم في تطوير المعايير اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. **أظهرت الدراسات أن مدخل الكفايات المهنية والمعايير المهنية يحظى باهتمام كبير على الصعيدين العربي والأجنبي، الأمر الذي أثار اهتمام كليات التربية بإعداد المعلم وتدريبه على أساس المعايير المهنية المعاصرة اللازمة له، وخاصة في الدول المتقدمة.**

٢. **أغلب الدراسات التي اهتمت بتحديد الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، تتجه إلى الاستفادة من آراء كل من له صلة بإعداد المعلم وتدريبه سواءً أكان ذلك قبل الخدمة أو في أثنائها، بما في ذلك أساتذة الجامعات ومشرفي التربية العملية والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين الممارسين للتدريس أنفسهم.**

٣. **من الملاحظ أن جميع الدراسات استخدمت الاستبانة أو قائمة الكفايات أداة للدراسة ما عدا دراسة الصمادي والنهار(2001) فقد استخدمت بطاقة الملاحظة أداة للدراسة.**

٤. **قدمت الدراسات السابقة قوائم علمية متعددة خاصة بتحديد الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، استند بعضها إلى قوائم الكفايات التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ومنها ما استعان بخبرة المتخصصين في مجال إعداد المعلم وتدريبه، ومنها ما استعان بمعايير مهنية معاصرة مثل دراسة عبيدات (2010). ثم وَضْع برنامج تدريبي على أساس تلك الكفايات مثل دراسة روبرتس(Roberts,1995) .**

٥. **جميع الدراسات التي عرضت استخدمت المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي.**

٦. **تم من خلال الدراسات تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أن يتمكن منها كل معلم عمومًا ومعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خصوصا، مثل الكفايات الشخصية , الكفايات المعرفية, كفايات التدريس. والتي حددتها دراسة كل من شاش(2010) , المفتي (2008).**

٧. **تنوعت المجتمعات التي طبقت فيها الدراسات ما بين الأردن ومصر والسعودية (جدة , المدينة المنورة, القصيم) والإمارات والبحرين بالإضافة للولايات المتحدة الأمريكية.**

الطريقة والاجراءات

أ. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك لمعرفة مستوى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ب. مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم (٢٩٦) معلمًا ومعلمة منهم (١٦٠) معلمًا و(١٣٦) معلمة , يعملون في معهدين للتربية الفكرية (بنين , بنات) و (٤١) برنامجًا للتربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير. وتكونت عينة الدراسة من (٣١) معلمًا ومعلمة.

ج. أداة الدراسة:

مقياس أعدته الباحثة بهدف التعرف إلى مستوى وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية, وذلك بصياغة هذه المعايير على شكل عبارات تغطي ١٢ بعدًا مختلفًا، وبلغت عدد عبارات المقياس ٤٧ عبارة.

صدق وثبات أداة البحث:

صدق التكوين

وللتأكد من صدق أداة البحث (الاستبيان) وقدرة الاستبانة على قياس متغيرات البحث، ومدى صلاحيتها لمعالجة المتغيرات للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بعرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد والمتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والتربية الخاصة ومراجعتها، وقد أُجريت التعديلات تبعًا لملاحظات المحكمين.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١)

جدول رقم(١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لمحاور أداة البحث

م	محاور البحث	درجة الارتباط بمحور التوافر	درجة الارتباط بمحور الأهمية
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٠،٥٢٨**	٠،٥٢١**
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٠،٦٢٨**	٠،٥٤٨**
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٠،٦٣٦**	٠،٥٧٤**
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٠،٧٠٧**	٠،٦٩٩**
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٠،٧١١**	٠،٧٣٠**
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٠،٧١١**	٠،٦٤٠**
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٠،٦٥٢**	٠،٧٢٩**
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٠،٧٨٧**	٠،٥٥٠**
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٠،٦٢٥**	٠،٤٨٩**
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٠،٦٣٣**	٠،٥٠٧**
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٠،٧٣٦**	٠,٥٧٩**
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٠،٦٥٣**	٠،٥٠٦**

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الأداة الخاصة بمحور التوافر بالمجموع الكلي للمحور، وأبعاد الأداة الخاصة بمحور الأهمية بالمجموع الكلي للمحور، كانت دالة إحصائيا عند مستوى ٠،٠١، وهذا يعني اتساق الأبعاد مع محاورها ككل في قياس الهدف المنشود من بناء تلك الأداة.

ثبات أداة البحث

قامت الباحثة بعمل حساب لمعامل الثبات الداخلي لكل محور من محاور البحث على انفراد، ثم حساب معامل ثبات المقياس الكلي كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم(٢) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة البحث

م	محاور البحث	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ لمحور التوافر	معامل ألفا كرونباخ لمحور الأهمية
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٤	٠,٨٧٢	٠،٨٠٣
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٦	٠,٨٠٧	٠،٨٧٠
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٦	٠,٨٣١	٠،٨٢٧
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٣	٠,٧٣٩	٠،٥٩٤
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٤	٠,٦٩٢	٠،٨٦٦
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٥	٠,٨٣٨	٠،٨٠١
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٥	٠,٨٩٤	٠،٨٣٤
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٤	٠,٧٥٥	٠،٧١٨
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٢	٠,٦٠٢	٠،٦١٧
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٣	٠,٦٠٦	٠،٨٧٤
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٢	٠,٧٩٠	٠،٧٧٤
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٢	٠,٦٠٠	٠،٦٩٤
معامل الثبات للمحور ككل		٤٦	٠,٨٤٧	٠,٨٤١
معامل الثبات للأداة ككل		٩٢	٠،٩١٢	

من الجدول رقم (٢) نجد أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة قد بلغ للأداة ككل (٠،٨٣٦) وهي درجة جيدة تدل على الثبات الجيد للاستبيان وسلامة المعلومات المستخرجة عبره من مجتمع الدراسة.

د. الأساليب الإحصائية المستخدمة

عرف عدد من الباحثين التحليل الإحصائي بأنه يشتمل على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي يتم استخدامها في طبيعة ونوع البيانات والمقياس المستخدم ومتغيرات البحث بالإضافة لحجم عينة البحث.

حيث تم ترميز الاستبانات ومن ثم إدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغرض تحليل بيانات البحث تحليلًا علميًا يحقق

أهداف البحث ويجيب عن تساؤلاتها ويختبر فرضياتها، وقد استخدمت الباحثة الاختبارات التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ وذلك من أجل وصف خصائص عينة البحث واستجاباتها حول فقرات أداة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ؛ وذلك لقياس ثبات أداة البحث.
- معامل الارتباط (person)؛ لقياس العلاقات بين المتغيرات.
- اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T0test، ولعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين البسيط One Way ANOVA للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

الذي ينص على: ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لاستجابات عينة البحث على المحور الأول من أداة البحث، وتم تحديد الفئات التي تمثل الدرجة المتوقعة للموافقة، كما استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-Test، والذي يتطلب حدًا للكفاية للحكم على مدى ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وقد حددت الباحثة هذا المعيار (حد الكفاية) من خلال المستوى الذي وضعه للاختيارات (١، ٢، ٣) حيث:

المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ٣-١=٢

طول الفئة = المدى/ عدد الفئات = ٣/٢ = ٠،٦٧

ضعيفة (١-١،٦٧)

متوسطة (١،٦٧ – ٢،٣٤)

مرتفعة (٢،٣٤ – ٣)

وقد اختارت الباحثة بداية فئة عالية (٢،٣٤) لتكون الحد الذي يرضي الباحث لاعتبار الخاصية أو الصفة متوفرة أم لا من وجهة نظر العينة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) حدود فئات مستوى تقييم عينة البحث لدرجة تطبيق بعد

مستوى التطبيق	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة
حدود الفئة	١-١،٦٧	١،٦٧-٢،٣٤	٢،٣٤-٣

وتم مقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة بحدود تلك الفئات، وتحديد قيمة "ت" – بحد كفاية ٢،٣٤ والذي يمثل بداية فئة عالية– للحكم على مستوى التقييم، بالدرجة الكافية لمدى توافر الكفايات المهنية.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،وقيمة "ت" لتقييمات عينة البحث لمدى توافر الكفايات المهنية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٢،٤٠٣٢	٠،٥٢٣١٢	مرتفعة	٠،٦٧٣	٠،٥٠٦	١٠
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٢،٤١٩٤	٠،٣٨٩٣٨	مرتفعة	١،١٣٥	٠،٢٦٥	٧
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٢،٤٧٣١	٠،٤٦٣٦٧	مرتفعة	١،٥٩٨	٠،١٢٠	٥
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٢،٣٧٦٣	٠،٤٩٢٤٨	مرتفعة	٠،٤١١	٠،٦٨٤	١١
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٢،٥٠٩٧	٠،٤٥٨٥٢	مرتفعة	٢،٠٦٠	٠،٠٤٨	٤مكرر
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٢،٥٠٩٧	٠،٤٥٨٥٢	مرتفعة	٢،٠٦٠	٠،٠٤٨	٤مكرر
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٢،٤٠٦٥	٠،٤٩٩٢٩	مرتفعة	٠،٧٤١	٠،٤٦٤	٩
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٢،٥٣٢٣	٠،٤١٢٠٢	مرتفعة	٢،٥٩٨	٠،٠١٤	٣
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٢،٤٠٣٢	٠،٤٧٢٩٢	مرتفعة	٠،٧٤٤	٠،٤٦٢	٨
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٢،٨٧١٠	١،٩٢٩٦٥	مرتفعة	١،٥٣٢	٠،١٣٦	١
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٢،٤٥١٦	٠،٥٠٥٨٨	مرتفعة	١،٢٢٨	٠،٢٢٩	٦
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٢،٥٦٤٥	٠،٣٥٩٢١	مرتفعة	٣،٤٨٠	٠،٠٠٢	٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى توافر الكفايات المهنية، كانت في مجملها مرتفعة، وكان ترتيبها على النحو التالي:

١- العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.

٢- الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.

٣- بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.

٤- معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.

٤- تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.

٥- المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.

٦- التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.

٧- الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.

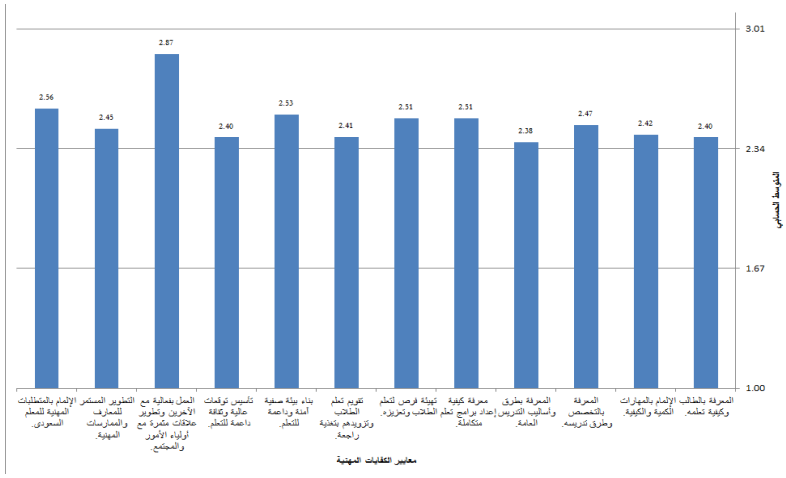
٨- تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.

٩- تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.

١٠- المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.

١١- المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.

والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (١) متوسطات تقدير معلمي التربة الخاصة للمعايير الوطنية

ومن هنا تتوصل الباحثة إلى أن الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية – من وجهة نظرهم – تتوفر بدرجة مرتفعة. وهذا قد يكون راجعًا إلى الدورات التدريبية التي يحصل عليها معلمو التربية الخاصة قبل التحاقهم

بالعمل، أو أثناء الخدمة، وقد يكون راجعًا إلى البرنامج الدراسي الذي اجتازه المعلمون والمعلمات في مرحلة البكالوريوس.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثانى:

الذي ينص على: ما مدى أهمية المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لاستجابات عينة البحث على المحور الأول من أداة البحث، وتم تحديد الفئات التي تمثل الدرجة المتوقعة للموافقة، كما استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-Test، والذي يتطلب حدًا للكفاية للحكم على مدى ما مدى أهمية المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير، وقد حددت الباحثة هذا المعيار (حد الكفاية) من خلال المستوى الذي وضعه للاختيارات (١، ٢، ٣) حيث:

المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ٣-١=٢

طول الفئة = المدى/ عدد الفئات = ٣/٢ = ٠،٦٧

ضعيفة (١-١،٦٧)

متوسطة (١،٦٧ – ٢،٣٤)

مرتفعة (٢،٣٤ – ٣)

وقد اختارت الباحثة بداية فئة عالية (٢،٣٤) لتكون الحد الذي يرضي الباحث لاعتبار الخاصية أو الصفة هامة أم لا من وجهة نظر العينة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) حدود فئات مستوى تقييم عينة البحث لدرجة تطبيق بعد

مستوى التطبيق	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة
حدود الفئة	١-١،٦٧	١،٦٧-٢،٣٤	٢،٣٤-٣

وتم مقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة بحدود تلك الفئات، وتحديد قيمة "ت" –بحد كفاية ٢،٣٤ والذي يمثل بداية فئة عالية- للحكم على مستوى التقييم، بالدرجة الكافية من حيث الأهمية.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لتقييمات عينة البحث من حيث الأهمية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٢,٨٣٨٧	٠,٣٧٣٨٨	مرتفعة	٧,٤٢٧	٠,٠٠٠	١
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٢,٦٤٥٢	٠,٤٨٦٣٧	مرتفعة	٣,٤٩٣	٠,٠٠٢	٦مكرر
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٢,٨٠٦٥	٠,٤٠١٦١	مرتفعة	٦,٤٦٧	٠,٠٠٠	٢مكرر
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٢,٨٠٦٥	٠,٤٠١٦١	مرتفعة	٦,٤٦٧	٠,٠٠٠	٢مكرر
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٢,٦٧٧٤	٠,٤٧٥١٩	مرتفعة	٣,٩٥٤	٠,٠٠٠	٤
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٢,٦٤٥٢	٠,٤٨٦٣٧	مرتفعة	٣,٤٩٣	٠,٠٠٢	٦مكرر
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٢,٦٤٥٢	٠,٤٨٦٣٧	مرتفعة	٣,٤٩٣	٠,٠٠٢	٦مكرر
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٢,٥٨٠٦	٠,٥٠١٦١	مرتفعة	٢,٦٧١	٠,٠١٢	٧
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٢,٢٩٠٣	٠,٦٩٢٥١	متوسطة	٠,٣٩٩-	٠,٦٩٢	٩
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٢,٤٥١٦	٠,٦٢٣٩٠	مرتفعة	٠,٩٩٦	٠,٣٢٧	٨
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٢,٦٧٧٤	٠,٥٤٠٨١	مرتفعة	٣,٤٧٤	٠,٠٠٢	٥
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٢,٧٧٤٢	٠,٤٩٧٣٠	مرتفعة	٤,٨٦١	٠,٠٠٠	٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى أهمية الكفايات المهنية، كانت في مجملها مرتفعة، وكان ترتيبها على النحو التالي:

١- المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.

٢- المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.

٣- المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.

٤- الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.

٥- معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.

٦- التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.

٧- الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.

٨- تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.

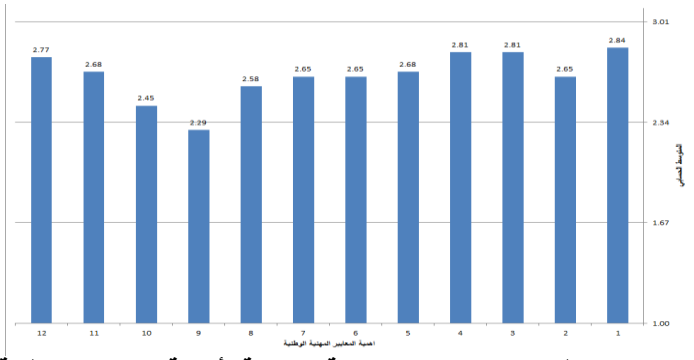
٩- تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.

١٠- بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.

١١- العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.

١٢- تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.

والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (٣) متوسطات تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية المعايير الوطنية

من هنا توصلت الباحثة إلى أن المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير لها درجة عالية من الأهمية، وهذا يتفق مع درجة تقييم المعيار في حد ذاته، ويشير أيضًا إلى وعي معلمي التربية الخاصة بالكفايات المهنية المطلوبة لنجاحهم في تأدية وظيفتهم على الوجه الأكمل.

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

الذي ينص على: هل يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية تبعًا لمتغيرات الجنس, عدد سنوات الخبرة , طبيعة المكان التربوي ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وتحليل التباين البسيط، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في الكفايات المهنية في ضوء متغير " الجنس"

المعايير	المجموعات (ذكور- إناث)	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	ذكور	١٩	٢,٣٦٨٤	٠,٤٩٥٥٩	٠,٤٦٠	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٤٥٨٣	٠,٥٨٢٢٥		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	ذكور	١٩	٢,٣٨٦٠	٠,٤٢٣٢٩	٠,٥٩٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٤٧٢٢	٠,٣٣٩٥٩		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	ذكور	١٩	٢,٤٢١١	٠,٤٥٥٩٩	٠,٧٨٢	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٥٥٦	٠,٤٨٣٧٤		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	ذكور	١٩	٢,٣٣٣٣	٠,٥٥٥٥٦	٠,٦٠٥	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٤٤٤٤	٠,٣٨٤٩٠		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	ذكور	١٩	٢,٤٤٢١	٠,٥٢٧٣٨	١,٠٣٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦١٦٧	٠,٣١٢٨٦		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	ذكور	١٩	٢,٤٤٢١	٠,٥٢٧٣٨	١,٠٣٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦١٦٧	٠,٣١٢٨٦		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	ذكور	١٩	٢,٣٢٦٣	٠,٤٨١٧١	١,١٣٠	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٣٣٣	٠,٥٢١٠٧		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٤٠٧٩	٠,٤١٨٤٢	٢,٢٥٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٧٢٩٢	٠,٣٢٧٨٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٢٦٣٢	٠,٤٢٠٦٠	٢,٢٠٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦٢٥٠	٠,٤٨٢٦٥		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	ذكور	١٩	٢,٩٨٢٥	٢,٤٦٨٢٥	٠,٣٩٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦٩٤٤	٠,٣٦١٢١		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	ذكور	١٩	٢,٣٦٨٤	٠,٤٦٦٧٣	١,١٥٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٨٣٣	٠,٥٥٧٣٢		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	ذكور	١٩	٢,٥٧٨٩	٠,٣٨٢٣٦	٠,٢٧٧	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٤١٧	٠,٣٣٤٢٨		

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المهنية. وهذا يؤكد أن تلك الكفايات لها نفس درجة التقدير بين المعلمين والمعلمات، وأن هناك اتفاق على أن تلك المعايير تتوافر لديهم بدرجة مرتفعة.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لدراسة الفروق في الكفايات المهنية في ضوء متغير "عدد سنوات الخبرة"

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	بين المجموعات	٠,١٢٦	٢	٠,٠٦٣	٠,٢١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨,٠٨٤	٢٨	٠,٢٨٩		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	بين المجموعات	٠,٦٣١	٢	٠,٣١٥	٢,٢٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٩١٧	٢٨	٠,١٤٠		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	بين المجموعات	١,١٢١	٢	٠,٥٦٠	٢,٩٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,٣٢٩	٢٨	٠,١٩٠		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	بين المجموعات	٠,٣٦٦	٢	٠,١٨٣	٠,٧٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٩١٠	٢٨	٠,٢٤٧		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	بين المجموعات	١,١٨٥	٢	٠,٥٩٢	٣,٢٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,١٢٢	٢٨	٠,١٨٣		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب. وتعزيزها.	بين المجموعات	١,١٨٥	٢	٠,٥٩٢	٣,٢٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,١٢٢	٢٨	٠,١٨٣		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	بين المجموعات	٠,٦٧٣	٢	٠,٣٣٧	١,٣٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٨٠٥	٢٨	٠,٢٤٣		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,٢٢٧	٢	٠,١١٤	٠,٦٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٨٦٥	٢٨	٠,١٧٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,٣٣٣	٢	٠,١٦٧	٠,٧٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٣٧٦	٢٨	٠,٢٨٨		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	بين المجموعات	٧,١٤٨	٢	٣,٥٧٤	٠,٩٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤,٥٥٨	٢٨	٣,٧٣٤		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	بين المجموعات	٠,١٩٦	٢	٠,٠٩٨	٠,٣٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧,٤٨٢	٢٨	٠,٢٦٧		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	بين المجموعات	٠,١٠٩	٢	٠,٠٥٥	٠,٤٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٧٦٢	٢٨	٠,١٣٤		

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين سنوات الخبرة في الكفايات المهنية. وهذا يشير إلى أن حديثي التخرج والقدامى من معلمي التربية الخاصة يتفقون في

أن تلك الكفايات تتوافر لديهم بدرجة مرتفعة، وهذا يؤكد أيضًا مدى النظرة الإيجابية من قبل الجميع لتلك الكفايات.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في الكفايات المهنية في ضوء متغير "طبيعة المكان التربوى"

المعايير	المكان (معهد التربية الفكرية- برنامج التربية الفكرية	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٨٨٩	٠,٥٤٣٠٢	٠,٣٩١	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٠٠٠	٠,٤٠٨٢٥		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٧٠٤	٠,٣٩٣١٤	١,٨٩٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٠٩٦٢٣		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٣٢١	٠,٤٧٤٢٥	١,٢٩٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٢٨٨٦٨		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٤٥٧	٠,٥١٠٤٢	٠,٨٩٨	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٨٣٣	٠,٣١٩١٤		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٦٦٧	٠,٤٦٧٤٠	١,٣٧٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٠٠٠	٠,٢٨٢٨٤		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٦٦٧	٠,٤٦٧٤٠	١,٣٧٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٠٠٠	٠,٢٨٢٨٤		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٨٥٢	٠,٥٠٢٠٨	٠,٦١٠	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٥٠٠	٠,٥٢٥٩٩		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥٠٩٣	٠,٤٠٧١٦	٠,٨٠٣	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٦٨٧٥	٠,٤٧٣٢٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣١٤٨	٠,٤٤١٧٧	٣,٠٥٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٣,٠٠٠٠	٠,٠٠٠٠٠		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٨٨٨٩	٢,٠٦٩٣١	٠,١٣٢	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٣١٩١٤		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٢٥٩	٠,٤٧٤٤٢	٠,٧٢٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٦٢٥٠	٠,٧٥٠٠٠		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥٣٧٠	٠,٣٦٤٩٥	١,١١١	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٢٨٨٦٨		

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين معهد التربية الفكرية وبرنامج التربية الفكرية في الكفايات المهنية.

رابعًا: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

الذي ينص على: هل تختلف أهمية المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية تبعًا لمتغير الجنس, عدد سنوات الخبرة, طبيعة المكان التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وتحليل التباين البسيط، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء متغير " الجنس"

المعايير	المجموعات (ذكور- إناث)	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	ذكور	١٩	٢,٧٥٠٠	٠,٣٣٣٣٣	٠,٥٠٥	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨١٢٥	٠,٣٣٩٢٠		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	ذكور	١٩	٢,٥٤٣٩	٠,٤٨٧٠٠	٠,٠٧٣	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٥٥٦	٠,٣٣٥٨٥		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	ذكور	١٩	٢,٧١٩٣	٠,٣٢٤١٩	٠,٥٦٠	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٧٩١٧	٠,٣٩٠٠٦		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	ذكور	١٩	٢,٦١٤٠	٠,٣٧٢٩٠	٠,٦٠٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦٩٤٤	٠,٣٣٢٠٧		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	ذكور	١٩	٢,٦٤٤٧	٠,٤١٩٢٩	٢,١٣٦	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٩١٦٧	٠,١٦٢٨٣		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	ذكور	١٩	٢,٦٣١٦	٠,٤٢٣٠٢	١,٥٣٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٣٣٣	٠,٢٠٥٩٧		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	ذكور	١٩	٢,٤٢١١	٠,٤٥٦٥٣	٢,٩٣٢	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٣٣٣	٠,٢٠٥٩٧		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٦٧١١	٠,٣٤٤١٢	٢,٠٠٢	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٩٥٨	٠,٢٢٥٠٨		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٥٢٦٣	٠,٤٥٥٦٣	٠,٣٣٦	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٨٣٣	٠,٤٦٨٧٢		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	ذكور	١٩	٢,٧١٩٣	٠,٤٠٤٦٥	١,٠١٥	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٦١١	٠,٣٣٢٠٧		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	ذكور	١٩	٢,٧١٠٥	٠,٤١٨٨٥	١,١٦٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٧٥٠	٠,٣١٠٧٩		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	ذكور	١٩	٢,٦٠٥٣	٠,٣٩٣٦٦	٠,٧٥١	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٧٠٨٣	٠,٣٣٤٢٨		

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الذكور والإناث في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية. وهذا يشير إلى أن

للكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة نفس الأهمية عند المعلمين الذكور والمعلمات الإناث، وهذا يتفق أيضًا مع تقديرهم لتوفر تلك الكفايات.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لدراسة الفروق في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء متغير "عدد سنوات الخبرة".

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	بين المجموعات	٠,٢١٠	٢	٠,١٠٥	٠,٩٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٠٨٤	٢٨	٠,١١٠		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	بين المجموعات	٠,٠٣١	٢	٠,٠١٦	٠,٠٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,٤٧٩	٢٨	٠,١٩٦		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	بين المجموعات	٠,١٦٢	٢	٠,٠٨١	٠,٦٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٤٤٢	٢٨	٠,١٢٣		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	بين المجموعات	٠,٠٩٢	٢	٠,٠٤٦	٠,٣٤٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٦٧٢	٢٨	٠,١٣١		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	بين المجموعات	٠,٤٦٧	٢	٠,٢٣٤	١,٨٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٥٣٣	٢٨	٠,١٢٦		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	بين المجموعات	٠,١٨٧	٢	٠,٠٩٣	٠,٦٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٨٠٠	٢٨	٠,١٣٦		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	بين المجموعات	٠,٧٣٧	٢	٠,٣٦٩	٢,١٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٧٣١	٢٨	٠,١٦٩		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,١٤٢	٢	٠,٠٧١	٠,٦٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢,٩١٨	٢٨	٠,١٠٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم .	بين المجموعات	٠,٤٠٦	٢	٠,٢٠٣	٠,٩٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,٧٧١	٢٨	٠,٢٠٦		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	بين المجموعات	٠,٤٣٧	٢	٠,٢١٩	١,٥٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٨٧١	٢٨	٠,١٣٨		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	بين المجموعات	٠,٠١١	٢	٠,٠٠٦	٠,٠٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٤٠٨	٢٨	٠,١٥٧		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	بين المجموعات	٠,٠٩٢	٢	٠,٠٤٦	٠,٣٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٠٠٥	٢٨	٠,١٤٣		

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين حديثي التخرج والقدامى من المعلمين والمعلمات في تقديرهم لأهمية الكفايات المهنية لهم، وهذا يتفق مع تقييمهم لمدى توافر تلك الكفايات.

جدول (١٢)
نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء متغير "طبيعة المكان التربوى".

المعايير	المكان (معهد التربية الفكرية- برنامج التربية الفكرية	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٧٧٨	٠,٣٣٤٩٣	٠,١٥٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٣٥٣٥٥		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥١٨٥	٠,٤٤٦٥٨	١,٠٠٨	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٢١٥١٧		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٢٢٢	٠,٣٦١٠٣	١,٠٤٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٩١٦٧	٠,١٦٦٦٧		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٦٥٤٣	٠,٣٥١٨١	٠,٣٦٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٨٣٣	٠,٤١٩٤٤		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٢٢٢	٠,٣٨١٨٨	١,١٠٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٩٣٧٥	٠,١٢٥٠٠		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٦٨٨٩	٠,٣٧٣٤٨	٠,٨٢٠	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٥٠٠	٠,٣٠٠٠٠		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥٤٨١	٠,٤٤٥٨١	١,١٠٥	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٠٠٠	٠,١٦٣٣٠		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٥٠٠	٠,٣١٧٧٤	٠,٣٦٠	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨١٢٥	٠,٣٧٥٠٠		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥١٨٥	٠,٤٤٨٩٦	٠,٩٥١	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٥٠٠٠٠		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٦٥٤	٠,٣٩٠٢١	٠,٣٢٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٣٣٣	٠,٣٣٣٣٣		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٤٠٧	٠,٤٠١٢١	١,٢٧٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٣,٠٠٠٠	٠,٠٠٠٠٠		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٦٤٨١	٠,٣٨٧٦٧	٠,١١٥	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٦٢٥٠	٠,٢٥٠٠٠		

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين معهد التربية الفكرية وبرنامج التربية الفكرية في أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية. وهذا يعني أن المؤسسة والبرنامج متفقان في جانب أهمية تلك الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.

المراجع

- الأمانة العامة للتربية الخاصة. (2001) **إحصائيات معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم** , الرياض :مطابع الأمانة الخاصة.

-الإدارة العامة للقياس والتقويم .(1424هـ) .معايير المعلم. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية :مركز التطوير التربوي.

- البتال, زيد محمد. (2000). **الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته – أسبابه – علاجه.** الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

-بتيل , عبد الرحمن سعيد.(٢٠١٠). **برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية.** رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة الملك خالد. أبها.

-الخطيب, جمال محمد. (2001). **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل.** الطبعة الأولى. متاح على

http://www.josece.com/htdocs/pages.php?page=84

-السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى .(1994) . **بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة.** مجلة كلية التربية (10) ، ص ص: ٧٩ -١٠٦ جامعة الإمارات العربية المتحدة :العين.

-السيد، يسري.. (2007) **تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات،** أبو ظبي :جامعة الإمارات العربية المتحدة .

-سليمان, خالد رمضان.(2011). **الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليًا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها.** مجلة كلية التربية ببنها , العدد (٨٥) ص ص: ٢٦٨-٣٢٣, مصر.

-شاش , سهير محمد. (2010). **الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة.** مؤتمر اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول). كلية تربية جامعة بنها. مصر.

-الصمادي، جميل، النهار، تيسير.(2001) **.مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال.** مجلة مركز البحوث التربوية (19) 216-193 , جامعة قطر.

-طعيمة , رشدي أحمد. (2006). **المعلم: كفاياته , إعداده , تدريبه.** القاهرة: دار الفكر العربي.

-عبيدات , يحي. (2010). **تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية.** مؤتمر إعداد معلم الإعاقات البسيطة والمتوسطة , كلية التربية , جامعة الكويت.الكويت.

-عماد الدين , منى.(2008). **رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة العربي.** مجلة المعرفة , العدد ١٥٦ -الغافري , هاشل سعد. (1997). **الكفايات اللازمة لمعلم علوم الشريعة.** بحوث المرجع في تدريس علوم الشريعة , تحرير عبد الرحمن صالح عبد الله , القسم الثاني مؤسسة الوراق. -قاموس وسكنس (wasters online Dictionary). متاح على http://www.thefreedictionary.com/waster

-اللقاني، أحمد ؛ الجمل، على. (1999). **معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس،** القاهرة :عالم الكتب.مجمع اللغة العربية (1994). **المعجم الوجيز** , مصر , وزارة التربية والتعليم. -المطر، عبد الحكيم جواد. (2004) .**الكفايات المهنية لمعلمي التربية البدنية الخاصة ومدى توافرها لديهم. مجلة أكاديمية التربية الخاصة (٤)**، ص ص:199- 159 . أكاديمية التربية الخاصة: الرياض. -اللالا، زياد(2017). **المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات.** المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(6), العدد (1).

-المفتي، هشام .(2008) **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدنية المنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية

-الهاشمي, عبد الرحمن؛ صومان , أحمد. (2009). **درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين** , بحوث مؤتمر المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي , كلية العلوم التربوية , جامعة جرش , الأردن.

-الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.(١٤٢٤هـ). الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي.

-الياس , أسما. (2009). **تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر.** بحوث المؤتمر الثاني لجامعة جرش , كلية العلوم التربوية , الأردن.

-Fiedler, R Craig.(2009). *A* Comparison of Special Education Administrators' and Teachers' Knowledge and Application of Ethics and Professional Standards.**The Journal of Special Education,43(3)160-173.**

-Fullan MG (1991): The new meaning of Education Change , Cassell , Inlondo ,p1 Gail ,B.(1998):***Changes in your classroom from the Present to the future*,J.R.M.E.V.29,NO.5**

-Israel,M.(2009). Preparation of special education teacher educators: An investigation of emerging signature pedagogies. **PhD. University of Kansas 178p , AAT 3355109.**

- Stainback,M.(1986).Training Teachers for the Severely and Profoundly .Handicapped. ***Journal of Applied Behavior Analysis*,17(2),32-44**

-Stewart,T.(1990).Competencies for Teachers In intervention Programs for Young Handicapped Child: Perceptions of Performance and Implications for In service Training. Ph.D., ***Georgia State University*** **, 176p ; AAT 9029858.**

-Spector, M.(2001).Competencies for online teaching. ***Eric clearinghouse on Information Syracuse,*** **ED456841.**

-Sullivan, Rick (1995). The Competency-Based Approach to Training. JHPIEGO. ***Strategy Paper. Washington,*** **D.C.: USAID.**

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