[٩]

الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير الدولية بدولة الكويت

د. منال حميدي الديحاني
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي

د . عيد صقر الهيم
أصول وإدارة تربوية
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيق

الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير الدولية بدولة الكويت

د. منال حميدي الديحاني ★، د. عيد صقر الهيم ★★

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلي معرفة مدي امتلاك معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت للكفايات التدريسية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة (CEC (من وجهة نظرهم، وتحديد أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومؤهل التربية الخاصة، والرغبة في تدريس فئة ذوي الإعاقة العقلية علي توافق أداء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية مع الكفايات الدولية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة علي عينة الدراسة وتشمل (٢٠٠) من معلمي ومعلمات التلاميذ المعوقين عقليا في جميع مدارس الكويت الحكومية المعنية بالتدريس لذوي الإعاقة العقلية.

واستخدمت الدراسة استبانة منبثقة من المعايير الممارسة المهنية كأداة جمع البيانات، وتكونت الاستبانة من شكلها النهائي من (٨٧) فقرة موزعة في خمسة مجالات كالتالي (معلومات عامة- التخطيط للتدريس وتصميمه- الإدارة الصفية- تنفيذ التدريس- تقييم فاعلية التدريس). وقد أشارت نتائج الدراسة إلي:

★ مناهج وطرق تدريس، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

★★ أصول وإدارة تربوية، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

١- توافق أداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية بدرجة متوسطة مع معايير الكفايات الدولية.

٢- حصل مجالا تنفيذ التدريس والإدارة الصفية علي درجة عالية (بالمرتبتين الأولي والثانية علي الترتيب)، بينما حصل مجالا التخطيط والتقييم علي درجة متوسطة (بالمرتبتين الثالثة والرابعة).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية، بينما أشارت النتائج إلي فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من الجنسين في مجال الإدارة الصفية وتنفيذ التدريس عند مستوى دلالة (α < ٠.٠٥) لصالح المعلمات.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للكفايات، بينما توجد فروق عند مستوى دلالة (α < ٠.٠٥) في مجال التخطيط لصالح المعلمين الأعلى من حيث المؤهل العلمي.

٥- وجود فروق عند مستوى دلالة (α < ٠.٠٥) بين أداء المعلمين تبعا لسنوات الخبرة في الدرجة الكلية للكفايات والتقييم لصالح خبرة (١-٥) سنة.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل الخاص بالتربية الخاصة في الدرجة الكلية، ومجال الإدارة الصفية، والتقييم، بينما ظهرت فروق عند مستوى دلالة (α < ٠.٠٥) في مجالي التخطيط وتنفيذ التدريس، لصالح حملة تخصص التربية الخاصة.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الرغبة في تدريس ذوي الإعاقة العقلية.

Abstract:

The current study aimed to investigate the appropriateness of the special teacher of student with learning disabilities in accordance with international standards in Kuwait from their point of view. In addition, the study investigates affect of some variables of gender, educational qualification, teaching experience, age, specialization qualification degree, and desire of teaching children with learning disabilities. A descriptive approach was applied by using a questionnaire consist of (87) items distributed on four dimensions (demographic information- educational planning- class management- designing instruction- evaluation) to investigate the level of educational competencies of teachers of student with learning disabilities. The study sample consists of (200) teachers at the special education schools of student with learning disabilities in Kuwait.

The findings indicate that:

1- The congruence level with international standards as seen by teachers was located at the medium level.
2- The class management and designing instruction domains were ranked first and second with high efficiency degree. On the other hand, educational planning and evaluation were ranked third and fourth with moderate efficiency degree.
3- There was no a significant statistical difference due to gender of the teacher variable on the total degree of teaching competencies. Meanwhile, the significant differences showed at the class management and designing instruction domains at (α<٠.٠ 5) level in favor of female teachers.

4- There was no a significant statistical difference due to educational qualification variable on the total degree of teaching competencies. Meanwhile, the significant differences showed at the educational planning domain at (α<٠.٠ 5) level in favor of more qualified teacher.
5- There was a significant statistical difference due to teaching experience variable on the total degree of teaching competencies and evaluation domain at level at (α>٠.٠ 5) in favor of those who got experience between (1-5) years.
6- There was no a significant statistical difference due to specialization qualification variable on the total degree of teaching competencies; class management and evaluation. Mean While, the significant differences showed at the educational planning and designing instruction domains at (α<٠.٠ 5) level in favor specialization holder.
7- There was no a significant statistical difference due to teaching desire variable on the total degree of teaching competencies.

Key words: learning disabilities, teachers' competencies, international standards.

المقدمة:

تقع برامج إعداد المعلم في قلب الإصلاحات التربوية الهادفة إلي رفع كفاءة التدريس وتحسين مخرجات التعليم، فأصبحت هذه البرامج من الأولويات التربوية لضمان جودة التعليم في ظل عصر العولمة والتطورات التكنولوجية والتنافس الاقتصادي والعلمي ؛ حيث تمثل التنمية البشرية حجر الزاوية في النمو والتقدم الحضاري لذلك تنوعت الاتجاهات الحديثة في تصميم برامج الإعداد المعلمين؛ ومن أهمها الحركة التربوية القائمة على الكفايات competency-based teacher education، حيث أوضح الفتلاوي (٢٠٠٤) العوامل التي ساعدت علي انتشار هذا الاتجاه:

- تلبية لمطالب الجمهور التي تطالب بمدارس أكثر فاعلية ومراعاة للحاجات الاجتماعية والفردية.
- تجاوز القصور في برامج اعداد المعلمين المعتمدة علي الجانب النظري فقط إلي إكسابهم المهارات التدريسية الفعالة.
- مواكبة التطور الواسع في مهنة التدريس من خلال المناهج وأساليب التدريس والوسائل التعليمية.
- تطور مفاهيم اقتصاديات التعليم التي تركز علي كفاءة التعليم وأثره علي مخرجات التعليم.
- التطور التكنولوجي الذي شجع علي تصميم برامج اعداد المعلمين المعتمدة علي مبدأ الكفاية. (الفتلاوي، ٢٠٠٤).

وقد أشار الأزرق (٢٠٠٠) إلي أن أول محاولات تطبيق هذا الاتجاه كانت في الولايات المتحدة في جامعة فلوريدا عام (١٩٦٨) من

خلال برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية، والذي يأخذ في الحسبان الجانب المهاري والجانب المعرفي علي حد سواء (العثمان، ٢٠١٠)، وفي مجال التربية الخاصة تم الاعتماد علي الكفايات التدريسية كأحدث التوجهات في برامج إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة الذي أحدث تغييرات رئيسة في فلسفة التدريب والأهداف والوسائل والمخرجات؛ تحقيقا للتطوير المنشود في المؤسسات المعنية بإعداد المعلم (الهولي، ٢٠١٠)، وتكمن أهمية هذا التوجه في تلافي المشكلات الناتجة من إرسال معلمين غير مؤهلين إلي المدارس وتعريضهم إلي الإحباط والضغط والفشل؛ مما يؤدي إلي تسربهم الوظيفي والتأثير السلبي علي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الزارع وآخرون، ٢٠١٢).

أكد الكثير من التربويين أهمية هذا الاتجاه في مجال التربية الخاصة الهادفة من حيث تقديم خدمات تربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال ضبط جودة الأداء للمعلمين ورفع كفاءتهم المهنية، وخصوصاً مع ازدياد البرامج التربوية وخصوصية الأفراد ذوي الإعاقة عن بقية المتعلمين في جانب تنوع القدرات والاحتياجات الخاصة؛ مما يستوجب توفير رعاية؛ وتعليم متخصص؛ من خلال برامج خاصة يشرف علي تنفيذها معلمون متخصصون، والطريق الأمثل لذلك هو ليس فقط امتلاك المعلم للمعرفة النظرية، بل أيضا وبشكل مساو له امتلاك الخبرات العملية والتطبيقية لتقديم مستوي تدريسي فعال (Crutchfield, 2004; Brownell.et.al 2010 Dingle; et.al; 2003).

وبناء علي ما سبق من الدراسات التربوية وما أوصت به المنظمات الدولية المعنية بذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، ٢٠٠٣م: مادة ١٣)؛ من

حيث وجوب وضع ضوابط ومعايير تحدد أهلية البرامج الخاصة وكوادر القائمين عليها؛ لضمان مستوي عالي من الخدمات، ولنجاح البرنامج التربوي يعتمد علي المعلم وكفاءته؛ لذا كان الحرص علي تدريب المعلمين لإكسابهم المهارات المعرفية والعملية للتدريس لذوي الإعاقة العقلية (الغرير، عودة، ٢٠٠٩)، وحرصت المؤسسات التعليمية الدولية علي تحديد معايير متعلقة بالمجالات الخاصة بالتربية من خلال مجلس ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة Council of Exceptional Children (CEC)؛ حيث تم تحديد الحد الأدنى من المعرفة النظرية والمهارات العملية اللازم تواجدها لدي جميع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في عشر مجالات (CEC, 2003) هي (الأسس تطور المتعلمين وخصائصهم–الفروق الفردية في التعلم– استراتيجيات التدريس– بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية– التخطيط التدريسي اللغة التقويم– الممارسة الاخلاقية والمهنية– التعاون)؛ والتي اعتمدت بنسبة (٩٠%) في شهادات التربية الخاصة التي تمنح سنويا للمعلمين؛ وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة (الزارع، ٢٠١٢).

وعلي الرغم من تطور برامج إعداد معلمي التربية الخاصة دوليا وتأكيد عديد من الدراسات أهمية تبني برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المعتمدة علي المعايير الدولية لضمان جودة التدريب (عبيدات ٢٠١٠، الزارع، وآخرون ٢٠١٢)، إلا أن في الكويت لم يتم وضع معايير مهنية للممارسات التعليمية في مراكز ومدارس التربية الخاصة علي الرغم من إصدار قوانين وتشريعات خاصة بذوي الإعاقة قانون رقم

٨ لسنة ٢٠١٠ و٢٠١٢ التي تلزم الحكومة بتوفير الخدمات التعليمية والتأهيلية والصحية والاجتماعية لجميع الافراد ذوي الإعاقة من خلال ٧٢ مادة (الهولي، ٢٠١٠).

لذلك هدفت الدراسة الحالية إلي تحديد مدي توافق كفايات معلمي التلاميذ المعوقين عقليا في الكويت مع المعايير الدولية، مما يوفر أرضية صلبة لرفع مستوي أداء مدرسي المدارس الخاصة الفكرية، وتلبية للاحتياجات الخاصة للمتعلمين من ذوي الإعاقة العقلية، ولضمان تأهيل معلمين اعتمادا علي معايير دولية التي تصف الحد الأدنى من الكفايات المطلوبة من معلم التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في تقييم أداء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة؛ حيث حصلت هذه المعايير علي اهتمام دولي لدورها الفاعل في ضبط جودة الخدمات والتعليم المقدم لهذه الفئة، وعلي الرغم من توافر عديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في الكفايات التدريسية معلمي التربية الخاصة ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بشكل عام ومدي ملائمتها للمعايير الدولية، إلا انه وحسب علم الباحثون لا توجد دراسات تناولت الكفايات التدريسية لمعلمي الإعاقة العقلية ومدي مواءمتها مع المعايير الدولية في البيئة الكويتية بشكل خاص، بالإضافة إلي عدم توافر هذه المعايير في النظام التربوي في دولة الكويت؛ مما يستوجب تقييم مدي كفاءة المعلمين؛ لضمان جودة الخدمات والبرامج المقدمة في المدارس الفكرية.

أسئلة الدراسة:

- ما مدي توافق أداء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في الكويت مع معايير الكفايات الدولية من وجهة نظرهم؟
- ما أثر متغيرات متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومؤهل التربية الخاصة، والرغبة في تدريس فئة ذوي الإعاقة علي توافق أداء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في الكويت مع معايير الكفايات الدولية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلي ما يلي:

- تحديد درجة توافق وامتلاك معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة العقلية للكفايات التربية الخاصة الدولية.
- دراسة أثر بعض المتغيرات مثل سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس، امتلاك مؤهل علمي في التربية الخاصة، الرغبة في التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية علي درجة اكتساب الكفايات الدولية.

أهمية البحث:

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في:

- تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي لدي المعلمين لتحسين قدراتهم وأدائهم التدريسي.
- توجيه برامج التدريب أثناء الخدمة نحو رفع مستوي الأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي المعاقين عقليا نظريا وتطبيقيا.

- تطوير برنامج إعداد معلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في قسم التربية الخاصة في كلية التربية الاساسية.
- سد النقص في الدراسات المتعلقة بكفايات معلمي التربية الخاصة بشكل عام، وفي تخصص تدريس ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص في دولة الكويت ومدي التوافق مع المعايير الدولية.

حدود الدراسة:

- اقتصرت العينة علي معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في الكويت في المدارس الحكومية الفكرية للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.
- اسلوب جمع البيانات: الاعتماد علي الاستبانة.
- تتحدد نتائج الدراسة علي مدي رغبة المعلمين وتعاونهم.

مصطلحات البحث:

- الكفاءة لغة: "ورد في المعجم الوسيط " الكفء هو القوي القادر علي تصريف العمل والكفاءة في العمل أي القدرة عليه وحسن التصرف" (ص ٨٢٢)
- الكفايات التدريسية: هي مجموعة من المهارات والمعارف الواجب امتلاكها من معلم ذوي الإعاقة العقلية وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية أنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تطبيق أداة الدراسة.
- معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية: معلمين ومعلمات العاملين في المدارس الفكرية الخاصة بذوي الإعاقة العقلية.

- المعايير الدولية: هي مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات اللازمة التدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، والمعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة (CEC).
- مجلس الأطفال غير العاديين: منظمة عالمية تهتم بتعليم الأطفال غير العاديين؛ وذلك من خلال تحديد مجموعة من المعايير المهنية للمعلمين في المدارس والبرامج الخاصة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ وذلك من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة، حيث توصل الباحثون إلي أنه لم تجر أية دراسة حول تقييم الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة أو مدي التوافق مع المعايير الدولية في دولة الكويت؛ حسب اطلاع الباحثون وبما توافر من دراسات.

ولكن هناك دراسات أجريت في بعض الدول العربية والأجنبية، تناولت المعايير الدولية، ومدي انسجام البرامج التربوية معها. لذلك قسمت الدراسات السابقة إلي ثلاث أقسام، قسم يتناول الكفايات لمعلم التربية الخاصة بشكل عام، والقسم الثاني يركز علي كفايات معلمي ذوي الإعاقة العقلية، والقسم الأخير يتناول الدراسات المنبثقة من المعايير الدولية للكفاءات التدريسية، ورتبت الدراسات التي جمعت بدءا بالأحدث:

أولا: كفايات معلم التربية الخاصة بشكل عام:

في هذا المحور ركزت الدراسات علي كفايات معلم التربية الخاصة بشكل عام:

أجري الذروة (٢٠١١) دراسة سعت إلي التعرف علي آراء معلمي التربية الخاصة عن المهارات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة وأثر متغير طبيعة المبحوث (معلم–طالب) والجنس علي درجة الإتقان، شملت العينة علي (١٥٥) معلما ومعلمة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت و(٨٩) طالبا وطالبة من كلية التربية الأساسية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (قسم التربية الخاصة)، حيث طبقت استبانة شملت علي محورين، الاول اشتمل علي درجة أهمية المهارات التدريسية لمعلم التربية الخاصة (٥٥ فقرة) والثاني اشتمل الصعوبات التي تقلل درجة إتقان المهارات التدريسية (١١ فقرة). وأسفرت النتائج عما يلي:

- لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في بعد المهارات التدريسية اللازمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والتلاميذ في بعد المهارات التدريسية، باستثناء مهارة استخدام الوسائل التعليمية عند مستوي (٠،٠٥)؛ حيث يري المعلمين حاجة أكبر إلي تعلم هذه المهارة من التلاميذ.
- بينت الدراسة أن ضعف مستوي إلاعداد المهني لمعلم التربية الخاصة من الصعوبات الشديدة من وجهة نظر الطلاب، بينما المعلمين يرون أن ضعف التدريب أثناء الخدمة من أكثر الصعوبات التي تقلل من إتقان المهارات التدريسية.

وفي دراسة البطانية (٢٠٠٤) التي اجريت في المدارس ومراكز التربية الخاصة في شمالي الأردن لتقييم مدي تحصيل معلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للكفايات التعليمية، ومدي أثر متغير الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي. وشملت العينة (١١٤) معلما ومعلمة، بتطبيق استبانة تشمل علي (٣٢) كفاية أعدها (Landers & Weavers،١٩٩١) وطورها هارون (١٩٩٥)، ودلت النتائج علي اكتساب العلمين للكفايات بدرجة ما بين عالية ومتوسطة، وأظهرت فروقا ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية تعزي إلي التخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، في حين أن متغير الجنس لم تكشف له النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية.

قام الغزو، القريوتي، السرطاوي (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلي تعرف مدي امتلاك مهارات التدريس لدي عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ حيث طبقت استبانة من أربعة أبعاد (التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس) علي عينة تكونت من (١٦٦) معلما ومعلمة، أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس لصالح المعلمات، ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (٦-١١) سنة ومن (١٢١٧) سنة ومن (١٨) سنة فما فوق. وأيضا كشفت النتائج عن أثر التدريب علي البعد الثالث (تنفيذ التدريس) فقط، كما أوصت الدراسة بأهمية الدورات والورش التدريبية في رفع الكفاءة التدريسية للمعلمين.

وفي دراسة أخري قام بها الصمادي والنهار (٢٠٠١) والتي هدفت إلي تقييم مدي إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات

لمهارات التدريس الفعال ومدي اختلاف مستوي اتقان هذه المهارات حسب متغير الجنس، والمؤهل، والخبرة في التعليم، تكونت العينة من (٩٦) معلما ومعلمة. ومن خلال استخدام أداة الملاحظة ظهرت النتائج التالية:

- أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتصميم متوافرة بشكل جيد.
- تفوق اتقان المهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس علي درجة إتقانهم للمهارات المتعلقة بالتخطيط والتقييم.
- مستوي إتقان المعلمات اعلي بدلالة إحصائية من مستوي إتقان المعلمين لها.
- الحاصلين علي درجة البكالوريوس يتقنون الكفايات بصورة أفضل من الحاصلين علي الدبلوم.
- ذوي الخبرة فوق ٧ سنوات يمتلون مهارات التدريس أفضل من نظرائهم الأقل الخبرة.

ثانيا: كفايات معلم ذوي الإعاقة العقلية:

وفي دراسة عبدالعالي (٢٠١٣) عن المعوقين عقليا، من خلال تطبيق استبانة مكونة من (٢٩) فقرة علي عينة شملت جميع معلمي مراكز التربية الخاصة بالبيضاء والمرح وبنغازي بلغت (١١٥)، توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- يفتقر معلمو الأطفال المعاقين عقليا إلي جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.
- يحتاج معلمو هذه الفئة إلي التدريب الفعال للتعامل مع المعوق وأسرته.

- لم تتوصل الدراسة إلي فروق بين أفراد العينة ترجع إلي متغيرات النوع والتخصص والخبرة.

كما قام مفتي (٢٠٠٨) بدراسة تهدف إلي التعرف علي الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية في معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية ؛ حيث استخدم الباحث أداة الاستبيان المكونة من ٦ محاور تمثلت في (خصائص الإعاقة العقلية، وطرق التعامل مع الطالب المعوق، والتخطيط، وصياغة الأهداف، وطرق التدريس، وإدارة الصف، والتقويم) وطبقت علي (٣١) معلما، وكانت النتائج كالتالي:

- رتبت الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية حسب الأهمية علي النحو التالي: كفايات إدارة الفصل، كفايات طرق التدريس، كفايات التقويم، كفايات صياغة الأهداف، كفايات التخطيط.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المعلمين تعزي لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تقديراتهم للكفايات اللازمة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزي لمتغير سنوات الخبرة في محورين هما (كفايات صياغة الأهداف، وكفايات التقويم).

كما قام القثامي (٢٠٠١) بدراسة هدفت الدراسة إلي التعرف الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعوقين عقليا بمدينة الطائف، ضمت

الدراسة (٦٥) معلما، وطبقت قائمة الكفايات التربوية المكونة من (٧٥) كفاية موزعة علي أبعاد الكفايات الشخصية للمعلم، وكفايات التقييم والتشخيص، وكفايات محتوي البرنامج التعليمي، وكفايات التنفيذ، وكفايات الاتصال بالأهل، وأشارت النتائج إلي ضرورة جميع الكفايات للمعلمين بمستوي (ضرورية جدا، وبدرجة متوسطة)،وأشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص لصالح ذوي تخصص التربية الخاصة، والعمر لصالح الأكبر سنا، بالنسبة لكفايات الشخصية والتقييم والتشخيص ومحتوي البرنامج وتنفيذه.

قام الغرير (١٩٩١) بدراسة تناولت معرفة الكفايات التربوية لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية؛ ومن ثم تقديرهم لأهمية هذه الكفايات وضرورتها في الأردن، اشتملت العينة علي(٢١٢) معلما ومعلمة في مراكز التربية الخاصة، توصلت الدراسة إلي تحديد خمسة أبعاد رئيسة، هي:

- الكفايات الشخصية للمعلم.
- كفايات التقييم والتشخيص.
- كفايات محتوي البرنامج التعليمي.
- كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي.
- كفايات الاتصال بالأهل.

تلخصت النتائج في أن جميع الكفايات التربوية ضرورية وبدرجة عالية باستثناء القدرة علي استخدام التقنيات الحديثة، وأيضا لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين تعزي لمتغير العمر، والمؤهل العلمي، والتدريب المرتبط بالتربية الخاصة، والخبرة التدريسية في تقدير أهمية الكفايات التربوية وضرورتها.

ثالثا: دراسات في ضوء المعايير الدولية (CEC):

قام الخطيب وآخرون (٢٠١٢)بدراسة هدفت إلي تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية (CEC). وشملت العينة جميع مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في الأردن والبالغ عددها (١٠٠) مركز ومؤسسة، واستخدامت أداة تقييم منبثقة من المعايير الدولية (CEC) وأسفرت النتائج عن:

- أبعاد ذات مستوي فاعلية عالية: البرامج والخدمات.
- أبعاد ذات مستوي فاعلية متوسطة: لبيئة التعليمية والتقييم، الإدارة والعاملون.
- أبعاد ذات مستوي منخفض الرؤية والرسالة– مشاركة الأسرة– الدمج والخدمات الانتقالية– التقييم الذاتي.

وفي دراسة الزارع (٢٠١٢) التي هدفت إلي معرفة الكفاءة التعليمية لمعلمي التلاميذ ذوي الاضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، وبحث أثر متغير كل من الجنس، المؤهل العلمي والخبرة التعليمية، وتم استخدام المنهج المسحي من خلال تطبيق قائمة شطب سلوكية مكونة من (٢٧) فقرة علي عينة من (٦٠) من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في محافظة جدة، وأسفرت النتائج عن:

- المهارات الأعلي كفاءة: امتلاك المعلومات والمعارف.
- المهارات الأقل كفاءة: القدرة علي تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع التلاميذ التوحديين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لصالح الدرجة العلمية الأعلى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لصالح الخبرة الأعلى.

وقام الزارع وآخرون (٢٠١٢) بدراسة مسحية هدفت إلي تقييم مدي ملاءمة كفايات معلمي التلاميذ المعوقين بصريا للمعايير الدولية في محافظة جدة؛ من وجهة نظرهم، ودراسة أثر بعض متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر، وعدد التلاميذ في الصف. واستخدمت استبانة مكونة من (٦٤) فقرة موزعة علي المجالات العشرة للمعايير الدولية (CEC)، وقد أسفرت النتائج عن:

- مجال الفروق الفردية جاء بالمرتبة الاولي ملاءمة للمعايير الدولية.
- مجال التخطيط التعليمي جاء في المرتبة الأخيرة من حيث ملاءمة كفاءة المعلمين للمعايير الدولية.
- لا يوجد أثر لمتغير الجنس في جميع مجالات المعايير الدولية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس وما دون ومتغير الخبرة الأكثر خبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لمتغير عدد التلاميذ لصالح العدد الأقل (١-٦).

وفي دراسة المساعدة (٢٠١١) التي هدفت إلي تقييم مستوي الكفاءة التعليمية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في الأردن والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي في تطويرها، من خلال تطبيق استبانة مكونة من أربعة أبعاد شملت (التخطيط- التنفيذ- الإدارة الصفية- تقييم فاعلية التدريس) شملت (٨٧) فقرة. وقد أجريت الدراسة علي عينة بلغ عددها (١٠٢) معلم ومعلمة من ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز

التربية الخاصة. وأشارت النتائج إلي وجود دلالة إحصائية بين الأبعاد حيث جاء البعد (التخطيط) في المرتبة الأولي و(الإدارة الصفية) في المرتبة الثانية و(تقييم فاعلية التدريس) في المرتبة الثالثة أما (التنفيذ) فقد احتل المرتبة الرابعة، وأما البرنامج التدريبي طبق علي (٣٨) معلما ومعلمات من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (١٨) معلما ومعلمة، وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٠) معلما ومعلمة وقد أتت نتائج البرنامج التدريبي لصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢،١٧) مقابل متوسط حسابي (١،٧٢) لأداء المجموعة الضابطة.

وفي دراسة عبيدات (٢٠١٠) التي هدفت إلي تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت العينة من (٩٥) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية؛ طبقت عليهم أداة الاستبانة المكونة من مقياسين، الأول يقيس درجة أهمية هذه المعاير بالنسبة للمعلمين، والثاني يقيس درجة امتلاكهم لهذه المعايير، وأشارت النتائج علي إلي أن إدراك معلمي التلاميذ المعوقين عقليا لأهمية الكفايات كان مرتفعا علي جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ادراك مستوي أهمية الكفايات علي الأبعاد التالية (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي،التقييم، الدرجة الكلية) ولصالح المعلمين الذين يحملون مؤهلا علميا متخصصا بالتربية الخاصة، بينما لم يوجد أثر لمتغيري الجنس، أما درجة امتلاك الكفايات فقد أكدت النتائج درجة امتلاك كلية متوسطة

لدي المعلمين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين، تعود لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين المختصين بالتربية الخاصة علي الأبعاد التالية (الاستراتيجيات– بيئة التعلم– التخطيط التعليمي– التقييم)؛ مقارنة مع المعلمين الذين يحملون مؤهلا علميا عاما، كما وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين متغير الخبرة الطويلة علي الأبعاد التالية (بيئة التعلم، والإستراتيجيات) في حين لم يكن لمتغير الجنس لم يكن له أثر.

كما قام الحمد (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلي تحديد مدي أهمية المعايير المهنية المعتمدة (CEC)، ومدي امكانية تطبيقها في مجال إعداد معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من وجهة نظرهم، ودراسة أثر كل من المؤهل العلمي، التخصص الدقيق الخبرة في مدي أهمية وإمكانية تطبيق المعايير الدولية، وقد طبق الباحث استبانة علي عينة مكونة من (٣٥٩) معلما وأسفرت النتائج عن:

- إثبات أهمية تطبيق المعايير المعتمدة (CEC) وإمكانية تطبيقها بسهولة في برامج إعداد معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات لانفعالية والسلوكية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف تخصص الدقيق أما الخبرة فلم يكن لها أثر.

وفي دراسة المومني (٢٠٠٨) التي أجريت حول مدي توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهت نظرهم، واشتملت عينة الدراسة علي(٤٣٦) معلما ومعلمة لذوي الاحتياجات الخاصة. وقد طبقت استبانة مشتقة من المعايير الدولية لجمع البيانات، مكونة من (٩٦) فقرة موزعة علي ٩ مجالات وهي:

أسس تطور المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية، الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والاخلاقية والتعاون. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن مدي توافق أداء المعلمين مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣،٦٤،٥) > وأيضا بينت النتائج أثر متغير الجنس لمدي توافق أداء المعلمات، ومتغير المؤهل العلمي لصالح أداء المعلمين من ذوي المؤهل الأقل، والخبرة لصالح ذوي الخبرة الأطول.

أجري كل من (Zionts;Shellady;Zionts,2006) دراسة هدفت إلي معرفة رأي المعلمين في المعايير الدولية (CEC) ومدي أهميتها وامكانية تطبيقها، اشتملت العينة علي (٦٤) معلما لذوي الاضطرابات السلوكية، وصعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية، من خلال تطبيق استبانة اشتملت علي (٦٣) فقرة منبثقة من المعايير الدولية، وأشارت النتائج إلي إجماع المعلمين علي أهمية جميع الفقرات والابعاد بدرجة عالية جدا والتأكيد علي صعوبة تطبيق بعض الفقرات داخل البيئة الصفية.

أجري الشمايلة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلي تحديد درجة أهمية وامتلاك معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمهارات والمستمدة من (CEC)، ودراسة أثر المتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، وقد استخدم الباحثون أداة تقييم مستمدة من المعايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) علي عينة الدراسة (٦٨) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية بالأردن. وأسفرت النتائج عن:

- ادراك المعلمين لأهمية المعايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين كان مرتفعا علي جميع الفقرات والابعاد.
- درجة امتلاك متوسطة للمعايير بشكل عام.
- درجة امتلاك مرتفعة للفقرات المتعلقة بالمعرفة النظرية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي المتخصص فقط.

وقام Dingle & others (٢٠٠٤) بدراسة استهدفت تعرف الكفايات التدريسية اللازمة لكل من معلم ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلم العام في مدارس الدمج من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس، طبق الباحثون استبانة مشتقة من أدبيات التربية الخاصة ومعتمدة علي المعايير الدولية (CEC) مكونة من ٥٠ كفاية، وشملت العينة (٧٦) معلم تربية خاصة ومعلم عام ومديري المدارس من (٣٦) مدرسة دمج في كاليفورنيا في الولايات المتحدة.أسفرت النتائج عن تأكيد أهميه الكفايات التدريسية لجميع المعلمين لضمان جودة التدريس في مدارس الدمج، وكان الإجماع كالتالي:

- أجمع جميع أفراد العينة ١٠ كفايات لازمه لكل من معلم التربية الخاصة ومعلم العام، والتي تشمل التوجهات والقناعات تجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وأخلاقيات المهنة.
- أجمع جميع أفراد العينة علي (٢٤) كفاية لازمة لمعلم التربية الخاصة فقط، والتي تشمل علي المهارات التدريسية المتخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أجمع جميع أفراد العينة علي (٤) كفايات لازمة لمعلم العام فقط، والمتعلقة بالقدرة علي تنظيم البيئة الصفية، وتطبيق الدروس بشكل يلائم جميع الطلاب، وكيفية التعرف علي الحالات الخاصة.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة وتحليل البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة وذوي الإعاقة العقلية نستنتج الآتي:

- أهمية استخدام الكفايات التدريسية في برامج إعداد معلم التربية الخاصة بشكل عام ومعلم ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص؛ لضمان الجودة التدريسية وفعالية البرامج المقدمة لهذه الفئة من الطلاب.
- أكدت الدراسات أهمية اعتماد المعايير الدولية للكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة ومواءمتها مع البيئة المحلية لما تم إثباته من فعاليتها في تحديد المهارات والمعارف اللازمة والمطلوبة من معلمي التربية الخاصة، وبالرغم من هذه الأهمية النسبية للمعايير إلا أنه لم تتوفر أي دراسة في الكويت لمعرفة مدي توافق أداء معلمي التربية الخاصة في الكويت، لذا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة مدي توافق الأداء الحالي للمعلمين في الكويت مع المعايير الدولية.
- أظهرت مراجعة الدراسات السابقة تفاوتا في تحديد أثر بعض المتغيرات علي درجة إمتلاك الكفايات، خصوصا في متغير الجنس، ما بين دراسات أكدت علي فروق لصالح المعلمات (مومني، ٢٠٠٨) (الغزو،٢٠٠٤) ودراسات أسفرت عن عدم وجود أثر لهذه الفروق (الذروة،٢٠١١) (البطانية، ٢٠٠٤).
- اتفقت جميع الدراسات السابقة علي أثر متغيرات كل من الخبرة الأعلى، المؤهل العلمي الأعلى، ووجود مؤهل تربوي خاص بالاحتياجات الخاصة، والرغبة في تدريس فئة ذوي الإعاقة بشكل إيجابي علي امتلاك الكفايات التدريسية.

- اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، لذلك استخدم المنهج الوصفي للدراسة الحالية الاكثر ملاءمة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية وفي تصميم أداة الدراسة؛ مثل دراسة (المومني،٢٠٠٨) ودراسة (العبيدات، ٢٠١٠) ودراسة (المساعدة،٢٠١١).
- اختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الكويت خصوصا في مجتمع الدراسة (معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة العقلية)، بالإضافة إلي تقصي أثر الرغبة التدريسية في درجة امتلاك الكفايات التدريسية.

المنهج والإجراءات:

استخدم المنهج الوصفي بالصورة المسحية المنسجمة مع طبيعة الدراسة، لتحديد مدي امتلاك معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية للكفايات التدريسية ومواءمتها للكفايات الدولية.

عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الفكرية الحكومية، حيث تم توزيع ٤٨٠ استبانة علي جميع المدارس الفكرية في الكويت الحكومية وبلغت ٩ مدارس (بنين– وبنات) وبلغ العدد الإجمالي للمعلمين ومعلمات ذوي الإعاقة العقلية (٤٧١) وتم استرجاع ٢٦١ استبانة واستبعدت ٦١ استبانة للنقص في الاجابات.

اشتملت عينة الدراسة النهائية من على ٢٠٠ من معلمي ذوى الإعاقة العقلية، ٥١.٥% من الذكور، و٤٨.٥% من الإناث، ومن حيث المؤهل فنسبة ٤% منهم تحمل مؤهل دبلوم، والغالبية ٨٤.٠% يحملون

مؤهل البكالوريوس، و١٢.٠% يحملون مؤهلا أعلي من البكالوريوس، وكانت نسبة ١٥.٥% من العينة ذات خبرة في التدريس بين ١–٥ سنوات، ٣٤.٥% خبرتهم بين ٦–١٠ سنة، ونسبة ١٨.٥% خبرتهم ١١– ١٥ سنة، و٣١.٥% خبرتهم بين ١٦– ٢٠ سنة، وكانت نسبة الذين يحملون مؤهلا في التربية الخاصة ٣٦.٥%، و٦٣.٥% لا يحملون، وكانت غالبية العينة ممن اختاروا التدريس في التربية الخاصة عن رغبة ٨٢%، ونسبة من لم يختاروه عن رغبة ١٨%. ويعرض جدول (١) وصفا لعينة الدراسة:

جدول (١)

وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	١٠٣	٥١٥
	أنثى	٩٧	٤٨.٥
مجموع		٢٠٠	%١٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم	٨	٤.٠
	بكالوريوس	١٦٨	٤٨.٠
	دراسات عليا	٢٤	١٢.٠
الخبرة في التدريس	١–٥	٣١	١٥.٥
	٦–١٠	٦٩	٣٤.٥
	١١.١٥	٣٧	١٨.٥
	١٦–٢٠	٦٣	٣١.٥
مؤهل التربية الخاصة	نعم	٧٣	٣٦.٥
	لا	١٢٧	٦٣.٥
الرغبة بالتدريس للإعاقة العقلية	نعم	١٦٤	٨٢.٠
	لا	٣٦	١٨.٠
المجموع		٢٠٠	%١٠٠

أداة الدراسة:

اعتمد الباحثون علي قائمة كفايات التعليمية الدولية الخاصة بمعلمي التربية الخاصة المعتمدة في الولايات المتحدة Council of Exceptional Children (CEC) من مجلس الأطفال غير العاديين، التي كيفها وطورها المساعدة (٢٠١١) بما يتلاءم مع الكفايات معلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمي ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص؛ وذلك من خلال مراجعة الأدب والدراسات والمراجع ذات الصلة.

صدق المحتوي

تم التأكد من صدق الأداة من خلال مراجعه الباحث للمعاير الدولية ومطابقتها مع النسخة المعربة (المساعدة، ٢٠١١) وعرضها علي مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة، بالإضافة إلي قيام كل من المومني (٢٠٠٨) وعبيدات (٢٠١٠) من التحقق من صدق محتوي النسخة المعربة؛ وذلك من خلال عرضها علي عدد من المحكمين المتخصصين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة الملك عبد العزيز.

كما قام المساعدة (٢٠١١) أيضا بالتحقق من صدق محتوي المقياس؛ وذلك من خلال مراجعة المعايير الدولية والدراسات المختصة، وعرضها علي عدد من المحكمين ألمختصين واستخراج صدق البناء للمقياس من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية.

وبناء علي ما سبق تكونت الأداة من قسمين: الأول يشمل البيانات العامة، والثاني يشمل (٤) أبعاد الرئيسة و(٨٧) فقرة فرعية.

الأبعاد الرئيسة:

- التخطيط للتدريس (٢٢ فقرة).
- الإدارة الصفية (١٢ فقرة).
- تنفيذ التدريس (٤٠ فقرة).
- تقييم فاعلية التدريس (١٣ فقرة).

قام الباحثون بإعادة حساب ثبات وصدق الاستبانة بالبيئة الكويتية؛ وذلك على عينة استطلاعية مكونة من ١٠٠ من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

حساب صدق التكوين الداخلي للاستبانة:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة وبين درجة المجال الذى تنتمى اليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبيان، ويعرض جدولا (٢) و(٣) لهذه العلاقات:

جدول (٢)

حساب صدق البناء الداخلي لمحاور الاستبانة (ن = ١٠٠)

التخطيط		الإدارة		التنفيذ		التقييم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٤٠٢**	٢٣	٠.٤٠٨**	٣٥	٠.٤٥٣**	٧٥	٠.٥٩٨**
٢	٠.٥٢١**	٢٤	٠.٦١٩**	٣٦	٠.٥٧١**	٧٦	٠.٤٥١**
٣	٠.٥٩٥**	٢٥	٠.٥٥٠**	٣٧	٠.٣٩٣**	٧٧	٠.٥١٩**
٤	٠.٥٠٠**	٢٦	٠.٤٨٥**	٣٨	٠.٧٣٨**	٧٨	٠.٦٢١**
٥	٠.٤٨٥**	٢٧	٠.٥٧٠**	٣٩	٠.٦٥٢**	٧٩	٠.٤٩٠**
٦	٠.٦٢٠**	٢٨	٠.٦٤٥**	٤٠	٠.٦٠١**	٨٠	٠.٦٤٧**
٧	٠.٥٣٠**	٢٩	٠.٦١٠**	٤١	٠.٥٥٢**	٨١	٠.٦٤٥**

التخطيط		الإدارة		التنفيذ		التقييم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٨	٠.٥٢٨**	٣٠	٠.٥٦٥**	٤٢	٠.٤٧٦**	٨٢	٠.٥٩٨**
٩	٠.٥٥١**	٣١	٠.٦١٠**	٤٣	٠.٥٧٨**	٨٣	٠.٦١٢**
١٠	٠.٥٦٣**	٣٢	٠.٤٣١**	٤٤	٠.٥٩٩**	٨٤	٠.٦٤٠**
١١	٠.٥٧٢**	٣٣	٠.٥٥٩**	٤٥	٠.٦٢١**	٨٥	٠.٦١٠**
١٢	٠.٤٦٨**	٣٤	٠.٧٠٨**	٤٦	٠.٦١١**	٨٦	٠.٦٢٥**
١٣	٠.٦٢١**			٤٧	٠.٥٩٣**	٨٧	٠.٧٢١**
١٤	٠.٥٨٠**			٤٨	٠.٥٩٣**		
١٥	٠.٤٦٩**			٤٩	٠.٤٦٦**		
١٦	٠.٦٠٨**			٥٠	٠.٦٥٧**		
١٧	٠.٥٣١**			٥١	٠.٥٥٠**		
١٨	٠.٥٢٠**			٥٢	٠.٥٨٤**		
١٩	٠.٥٩٠**			٥٣	٠.٤٥٩**		
٢٠	٠.٥٤٥**			٥٤	٠.٥٣٦**		
٢١	٠.٦١٧**			٥٥	٠.٦٢٩**		
٢٢	٠.٦٩١**			٥٦	٠.٥٨٤**		
				٥٧	٠.٦٨٥**		
				٥٨	٠.٧١١**		
				٥٩	٠.٤٩٩**		
				٦٠	٠.٢٦٩**		
				٦١	٠.٥٨٥**		
				٦٢	٠.٤٩٢**		
				٦٣	٠.٥٦٥**		
				٦٤	٠.٦٣٧**		
				٦٥	٠.٧٠٤**		
				٦٦	٠.٥٣٧**		
				٦٧	٠.٥٥٥**		
				٦٨	٠.٦٣٣**		
				٦٩	٠.٥٨١**		
				٧٠	٠.٥٠٦**		
				٧١	٠.٣٩٥**		
				٧٢	٠.٥٨٥**		
				٧٣	٠.٥٥٥**		
				٧٤	٠.٦٧٩**		

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٠١.

تشير نتائج الجدول (٢) إلى وجود معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو أقل بين جميع فقرات المجالات وبين درجة كل مجال تنتمي إليه، وهو ما يشير إلى صدق البناء الداخلي بمجالات الاستبانة.

وقد قام الباحثون بحساب مصفوفة العلاقات بين درجات المجالات فيما بينها، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة ويعرض جدول (٣) لمعاملات الارتباط المستخرجة.

جدول (٣)

مصفوفة الارتباطات بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية

(ن = ١٠٠)

	مجموع الكفايات	التخطيط	الإدارة	التنفيذ	التقييم
مجموع الكفايات		٠.٩٠٣**	٠.٨٦٢**	٠.٩٠٨**	٠.٨٦٧**
التخطيط			٠.٧٢٠**	٠.٨٠١**	٠.٦٨٦**
الإدارة				٠.٧١٥**	٠.٦٣٧**
التنفيذ					٠.٧١٢**
التقييم					

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١

تشير نتائج جدول (٣) إلى وجود معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، وبين الكفايات الفرعية للمجالات فيما بينها، وتؤكد هذه النتائج صدق البناء الداخلي للاستبانة.

حساب ثبات الاستبانة:

قام الباحثون بحساب ثبات الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها؛ باستخدام كل من معادلة ألفا كرونباخ، وحساب التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان– بروان، ويعرض جدول (٤) نتائج الثبات المستخرجة لهما:

جدول (٤)

نتائج ثبات محاور الاستبيان بأسلوب

(ألفا كرونباخ)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا	قيمة التجزئة النصفية
١	التخطيط	٢٢	٠.٨٨٧	٠.٩٢١
٢	الإدارة	١٢	٠.٧٩٧	٠.٨٥٣
٣	التنفيذ	٤٠	٠.٩٤٢	٠.٩٤٩
٤	التقييم	١٣	٠.٨٤٩	٠.٨٩٠
٥	مجموع الكفايات	٨٧	٠.٩٦٦	٠.٩٧٤

تشير نتائج جدول (٤) أن معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبيان قد بلغت ٠.٩٦٦ بمعادلة ألفا كرونباخ، و٠.٩٧٤ بمعادلة التجزئة النصفية، وتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة بين ٠.٧٩٧– ٠.٩٤٢ بمعادلة ألفا كرونباخ، وبين ٠.٨٥٣– ٠.٩٤٩ بمعادلة التجزئة النصفية، وهى معاملات ثبات مرتفعة. ودالة على الثبات لمحاور الاستبانة.

ومن نتائج حساب صدق الاستبانة وثباتها بعينة الدراسة الحالية تتأكد ملاءمة الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق بالبيئة الكويتية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم البحث الحالي برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إدخال وتحليل بيانات الدراسة الحالية، واستخدمت الأدوات التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار ت للفروق بين المجموعات.

٣- تحليل التباين الأحادي الاتجاه.

النتائج والمناقشة:

نتائج السؤال الأول:

– ما مدى توافق أداء معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في دولة الكويت مع الكفايات الدولية من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بتصنيف الاستجابة على بنود ومحاور الاستبانة إلى ثلاثة مستويات للأداء هي: عالية، متوسطة، متدنية، وتم تحديد طول فئة المستوى اعتمادا على المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للاستجابة – الحد الأدنى للاستجابة)/ عدد المستويات = (٣-١)/٣= ٠.٦٦

وكانت الفئات كالتالي:

- من ١ ١.٦٦ مستوى متدنى.
- ومن ١.٦٧ ٢.٣٣ مستوى متوسط.
- ومن ٢.٣٤ ٣ مستوى عالي.

ويعرض الباحثون في جدول (٥) لاستجابات عينة الدراسة على محاور الكفايات التدريسية.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاداء والرتبة لمحاور الاستبانة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
١	التخطيط	٢.١٨	٠.٣٤٩	متوسط	٣
٢	الإدارة الصفية	٢.٣٦	٠.٣٦٤	عالية	٢
٣	التنفيذ	٢.٣٩	٠.٣٠١	عالية	١
٤	التقييم	٢.١٧	٠.٣٤٨	متوسط	٤
	مجموع الكفايات	٢.٢٧	٠.٢٤٧	متوسط	

تشير نتائج جدول (٥) الى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية يرون أدادهم يتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الكفايات الدولية، حيث كانت المتوسط الكلى للكفايات يعادل ٢.٢٧ بانحراف معياري ٠.٢٤٧؛ وهو ما يعادل مستوى أداء متوسط.

كما قيم المعلمون مستوى أداءهم على أثنين من مجالات الكفايات الفرعية بدرجة عالية؛ وهما مجالي الإدارة الصفية، وتنفيذ للتدريس، بينما كان تقييم المعلمين متوسطا بكل من مجال التخطيط، ومجال التقييم.

وقد جاء في الترتيب الأول من حيث قيمة المتوسط مجال تنفيذ الدرس، تلاه مجال الإدارة الصفية، ثم مجال التخطيط للتدريس، وفي الترتيب الأخير مجال تقييم التدريس.

وقد جاءت النتائج متوافقة مع نتائج دراسة (المومني، ٢٠٠٨) وبطانية (٢٠٠٢) وعبيدات (٢٠١٠)؛ من حيث درجة التقدير بين المرتفعة والمتوسطة ومختلفة عن نتائج دراسة (المساعدة، ٢٠١١)؛ التي أشارت إلي مستوي ضعيف في كل من الإدارة الصفية، والتنفيذ، والتقييم، و درجة متوسط في مجال التخطيط.

ثانيا: استجابات المعلمين على فقرات كل مجال من مجالات الكفايات:

أولا: مجال التخطيط للتدريس:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الأداء لمجال التخطيط للتدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
١	تحديد مستوي الأداء الحالي للطلبة	٢.٦١	٠.٥٩٢	عالية	١
١١	تنويع في الأهداف التعليمية بحيث تشمل مثلا: أهداف معرفية وانفعالية وحس حركية ولغوية	٢.٥٧	٠.٦٦٨	عالية	٢
٢١	استخدام الوسائل والمواد التعليمية المناسبة	٢.٤٨	٠.٧٢٢	عالية	٣
٣	الالتزام بنقاط القوة والضعف لدي الطالب عند صياغة الأهداف التعليمية	٢.٤٣	٠.٧٢٠	عالية	٤
١٥	الالتزام بتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٢.٢٥	٠.٦٦٩	متوسطة	٥
٢	تحديد الفجوة بين مستوي الأداء الحالي للطلبة والأداء المتوقع الوصول إلية	٢.٢٤	٠.٦٥٢	متوسطة	٦
١٤	ملاءمة محتوي الخطة التربوية الفردية التي يتم تطويرها واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية	٢.٢٣	٠.٦٨٣	متوسطة	٧
٤	وضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم الطلبة وتدريبهم	٢.٢١	٠.٧٢٠	متوسطة	٨
١٠	مراعاة عامل المرونة بحيث يمكن تعديل الخطة حسب الحاجات الفردية لكل طالب	٢.٢١	٠.٧٧٢	متوسطة	٩
١٣	مراعاة ارتباط الأهداف في الخطة التربوية الفردية بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.	٢.٢١	٠.٦٧٢	متوسطة	١٠

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
٩	مراعاة واقعية الخطة وموضوعيتها وقابليتها للتنفيذ	٢.١٩	٠.٧٤٨	متوسطة	١١
٥	صياغة الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدي بشكل متسلسل وتدريجي	٢.١٨	٠.٧٩٨	متوسطة	١٢
٨	تحديد معايير النجاح في الاداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف القصيرة المدي	٢.١٢	٠.٧٣١	متوسطة	١٣
١٢	تصميم برنامج تربوي يتناسب مع الحاجات التعليمية للطالب	٢.١٠	٠.٧٨٠	متوسطة	١٤
١٦	صياغة أهداف الخطة التربوية بناء علي مستوي الاداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية	٢.١٠	٠.٧٤٨	متوسطة	١٥
٢٢	استخدام المعلومات والبيانات المتوافرة عن أداء الطلبة للتخطيط للتعليم	٢.٠٨	٠.٧٠٤	متوسطة	١٦
١٧	وضع خطة لإدارة وضبط وتسجيل السلوك والأداء	٢.٠٦	٠.٦٨٥	متوسطة	١٧
٦	صياغة الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدي بطريقة إجرائية	٢.٠٣	٠.٧٥٠	متوسطة	١٨
٧	تحديد ظروف الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف القصيرة المدي	٢.٠٣	٠.٧٣٣	متوسطة	١٩
١٩	التعاون مع أعضاء الفريق التربية عند التخطيط لبرامج الطلبة	١.٩٧	٠.٧٥٦	متوسطة	٢٠
١٨	اعتماد دليل للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة	١.٩٢	٠.٧٥٩	متوسطة	٢١
٢٠	اعتماد جدولا محددا للنشاطات الاكاديمية وغير الاكاديمية اليومية	١.٩١	٠.٧٩٩	متوسطة	٢٢

تشير نتائج جدول (٦) الى أن قيم متوسطات فقرات مجال التخطيط للتدريس قد تراوحت بين ١.٩١ – ٢.٦١ بمستويات أداء بين المتوسط إلى العالي.

وقد جاءت غالبية فقرات المجال في المدى المتوسط للأداء بعدد فقرات ١٨ فقره، وجاءت ٤ فقرات في المستوى العالي، وجاء في الترتيب الأول الفقرة رقم ١ التي تنص على " تحديد مستوي الأداء الحالي للطلبة"، بينما جاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم ٢٠ ؛و التي تنص على " اعتماد جدول محدد للنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية اليومية ".

ويمكن تفسير هذه النتيجة الوسطة لكفاية التخطيط علي أهميتها في العمل اليومي ووقوعها تحت اشراف مستمر من المشرفين والموجهين وتأتي هذه النتائج متوافقة مع دراسة الغرير (١٩٩١) والقثامي (٢٠٠١) والمساعدة (٢٠١١).

ومما يلفت الانتباه أن الفقرات المتخصصة في تدريس ذوي الإعاقة العقلية لم تكن مرتفعة مقارنة ببقية الفقرات؛ مما يشير إلي غياب عناصر مهمة في التخطيط في مجال تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة (فقرات الخطة تربوية فردية– فريق عمل متنوع للتخطيط– ملاءمة المحتوي– النشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية)؛ حيث حصلت كل الفقرات (رتبة ٥–٢٢) المرتبطة بها علي درجة متوسط. ومن خبرة الباحثون في الإشراف علي برامج التربية العملية تبين غياب الخطة التربوية الفردية، وكذلك غياب التخطيط المراعي لمبدأ الفروق الفردية في المدارس الفكرية، ويبدو أن من تجنبوا الإشارة إلي درجة ضعيف بسبب

الجاذبية الاجتماعية، وما يؤكد هذا التفسير بأن الفقرات العامة للتخطيط (رتبة ١-٤) التي تلاءم التعليم العام حصلت علي مرتفع؛ مقارنة بالفقرات التخصصية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة الغرير (١٩٩١) في أهمية كفاية معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في القدرة علي تصميم برنامج تربوي فردي، وما يتضمنه من متطلبات تحديد الأداء الحالي، وصياغة الأهداف التعليمية البعيدة المدي والقصيرة المدي، وتنوع الأساليب التقويمية مما يتوافق مع درجة المتوسط الفقرات (٥-٢٢).

وللتوضيح أيضا فقد حصلت الفقرات المتعلقة بالدعم والتعاون ووجود فريق عمل (١٩-١٨) علي درجة متوسط؛ مما يتناغم مع خبرة الباحثون أثناء الإشراف في المدارس الفكرية.

حيث إن معلم التربية الخاصة يعمل بشكل منفصل عن بقية زملائه والجهات المساندة مثل التخاطب والخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية، علي الرغم من تأكيد أهمية العمل التعاوني والدعم الخارجي للمعلم في تحسين الاداء. وأن يتناغم مع المعايير الدولية (Evens,1991).

ومن الأهمية بمكان الإشارة أيضا إلي دور طبيعة النظام التربوي في الكويت الذي يعتمد المركزية العامة في جميع الأبعاد، وخصوصا في مجال التخطيط، وتكييف وتعديل المناهج، مما لا يسمح بتبني المعايير الدولية؛ ومن ثم تطبيق مهارات التخطيط؛ بما يتواءم مع حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

ثانيا: مجال الإدارة الصفية:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الأداء لمجال الإدارة الصفية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
٢٤	توفير بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة (الإنارة التهوية، المساحة)	٢.٥٧	٠.٦٢٢	عالية	١
٢٣	معرفة المعلم السلوك المستهدف بدقة ووضوح قبل تنفيذ خطة تعديل السلوك	٢.٥١	٠.٧٠٢	عالية	٢
٢٥	تنظيم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم	٢.٤٣	٠.٧٠٥	عالية	٣
٢٦	توضيح قواعد السلوك الصفي	٢.٤٣	٠.٦٦٩	عالية	٤
٣٤	تعديل ترتيب المقاعد حسب الأنشطة الصفية ومدي مناسبتها لطبيعة الأهداف	٢.٣٩	٠.٦٤٠	عالية	٥
٣١	الحرص علي أن تخلو الغرفة الصفية من الأدوات والأشياء التي قد تشكل خطرا علي حياة الطفل	٢.٣٦	٠.٧٠١	عالية	٦
٣٣	العمل على تعديل خطة تعديل السلوك حسب الحاجة	٢.٣٤	٠.٦٦٨	عالية	٧
٢٧	ملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله	٢.٣١	٠.٦٥٩	متوسطة	٨
٣٢	التعامل مع مشكلات الطلبة الآنية والطارئة أثناء التدريس بشكل مناسب	٢.٣٠	٠.٦٨١	متوسطة	٩
٢٩	تجاهل السلوك غير المرغوب فيه لا يعوق سير العملية التعليمية؛ وذلك بناء علي هدف السلوك مثلا (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة، هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخري وليس تجاهل السلوك)	٢.٢٦	٠.٦٤٤	متوسطة	١٠

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
٣٠	استخدام أساليب مناسبة لخفض الاستجابات التي تعوق سير العملية التعليمية	٢.٢١	٠.٧٠٦	متوسطة	١١
٢٨	استخدام التعزيز الإيجابي بطريقة مناسبة لدعم السلوك المرغوب فيه	٢.٢٠	٠.٦٨٩	متوسطة	١٢

تشير نتائج جدول (٧) الى أن قيم متوسطات فقرات مجال الإدارة الصفية قد تراوحت بين ٢.٢٢ – ٢.٥٧ بمستويات أداء بين المتوسطة إلى العالية، وقد جاءت ٧ فقرات في المدى العالي للأداء، و٥ فقرات في المدى المتوسط، وجاء في الترتيب الأول الفقرة رقم ٢٤ التي تنص على "توفير بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة (الإنارة، التهوية، المساحة)"، بينما جاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم ٢٨ والتي تنص على "استخدام التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لدعم السلوك المرغوب فيه".

وجاءت النتائج متفقة مع مفتي (٢٠٠٨) وبطانية (٢٠٠٤)، واختلفت مع دراسة المساعدة (٢٠١١).

وتفسر النتيجة المرتفعة لمجال الإدارة الصفية بالخبرة والممارسة العملية التي تنمو هذه الكفايات، لكن من ملاحظة الفقرات، نجد الممارسات العامة للإدارة الصفية حصلت علي درجة مرتفعة (رتبة ١–٧)، بينما الممارسات الصفية التخصصية– والتي تشمل تعديل السلوك– علي درجة متوسط (٨–١٢). مما يستدعي إلي الحاجة إلي برامج التدريب التخصصية في الإدارة الصفية للتدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

ثالثا: مجال تنفيذ التدريس

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الأداء لمجال تنفيذ التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
٤٠	جذب انتباه الطلبة عند تنفيذ المهمة التعليمية (مثال: أن يشير المعلم بيده للطلبة،يصدر صوت، حركة)	٢.٧٢	٠.٥١٥	عالية	١
٤١	استخدام لغة سليمة تتناسب ومستوي الطلبة	٢.٧١	٠.٥٧٠	عالية	٢
٤٣	تهيئة الطلبة في بداية الحصة للدرس الجديد	٢.٦٩	٠.٥٢٥	عالية	٣
٤٢	استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة	٢.٦٢	٠.٥٨١	عالية	٤
٣٨	استخدام الوسائل والأدوات والمواد التعليمية المناسبة	٢.٦٠	٠.٥٦٧	عالية	٥
٣٥	تحديد أهداف الحصة بما يتناسب مع الأهداف السنوية والأهداف القصيرة المدي	٢.٥٧	٠.٥٨٠	عالية	٦
٣٩	تقييم الأهداف الموضوعة ضمن الحصة	٢.٥٦	٠.٥٥٥	عالية	٧
٤٤	ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة	٢.٥٦	٠.٦٧٨	عالية	٨
٤٦	الانتقال تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيدا	٢.٥٥	٠.٦٠٨	عالية	٩
٥٤	تصحيح أخطاء الطلبة بشكل فوري	٢.٥٥	٠.٦٣٢	عالية	١٠
٥٨	مراعاة الفروق الفردية في التدريس	٢.٥٣	٠.٧٠١	عالية	١١

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
٦٤	استخدام الوقت المخصص للدرس بفاعلية	٢.٥٢	٠.٦٢٦	عالية	١٢
٦٣	المحافظة علي مستوي ملائم من الدافعية لدي الطلبة	٢.٥٠	٠.٦٠٢	عالية	١٣
٦٦	استخدام الوسائل البصرية والوسائل السمعية في توضيح الدروس	٢.٤٧	٠.٧٠١	عالية	١٤
٧٣	العمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك	٢.٤٧	٠.٦٠٩	عالية	١٥
٥٣	مراعاة أخطاء وصول الطالب إلي درجة الإتقان في كل خطوة	٢.٤٣	٠.٦٦١	عالية	١٦
٦١	استخدام حواس الطفل المختلفة في عمليات التدريب	٢.٤٣	٠.٧٢٠	عالية	١٧
٣٧	تحديد معايير إنجاز أهداف الحصة	٢.٤٢	٠.٦٤٥	عالية	١٨
٤٨	استخدام أنشطة متنوعة لتدريس المحتوي التعليمي	٢.٤٢	٠.٦٢١	عالية	١٩
٥٢	ربط مادة الدرس بالحياة العملية واليومية	٢.٤١	٠.٦٨٨	عالية	٢٠
٦٢	تشجيع الطلبة الذين يستطيعون أداء المهمات بطريقة مقبولة علي تدريب أقرانهم المعوقين	٢.٤١	٠.٦٨٩	عالية	٢١
٤٥	تحليل المهمات والمهارات التعليمية بشكل مناسب قبل البدء بالتدريس	٢.٤٠	٠.٦٥٠	عالية	٢٢
٥١	دعم التدريس بتدريبات ملاءمة للطلبة	٢.٤٠	٠.٦٠١	عالية	٢٣
٣٦	تحديد أهداف الحصة بطريقة قابلة للقياس	٢.٣٩	٠.٦٤٠	عالية	٢٤
٥٠	تقديم أمثلة عديدة بشكل دوري للمساعدة علي توضيح الفكرة	٢.٣٩	٠.٦١٦	عالية	٢٥

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
٥٩	التعديل من السرعة في تقديم المحتوي الدراسي	٢.٣٧	٠.٦٥٩	عالية	٢٦
٤٧	تقييم الأنشطة المستخدمة لتدريس المحتوي التعليمي	٢.٣٥	٠.٦٧٧	عالية	٢٧
٦٨	استخدام المجسمات في توضيح الدروس	٢.٣٥	٠.٧٦٢	عالية	٢٨
٧٠	تقسيم الطلبة إلي مجموعات صغيرة تتعاون معا للوصول إلي الهدف المطلوب	٢.٣٣	٠.٧٥٦	متوسطة	٢٩
٥٧	تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية متكررة	٢.٣٢	٠.٧٤٢	متوسطة	٣٠
٦٩	استخدام أسلوب التلقين عند الحاجة	٢.٣٠	٠.٧٠٢	متوسطة	٣١
٧٤	توفير الآليات اللازمة للحصول علي المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة	٢.٢٨	٠.٧٠٣	متوسطة	٣٢
٧٢	يقيم باستمرار مدي التقدم في أداء الطلبة	٢.٢٤	٠.٦٩٨	متوسطة	٣٣
٦٥	استخدام أسلوب تحليل المهمات عند الحاجة	٢.٢٢	٠.٧١٠	متوسطة	٣٤
٥٥	تقديم مراجعة تراكمية للمفاهيم الجديدة التي تم تعليمها	٢.٢١	٠.٦٦٩	متوسطة	٣٥
٦٧	استخدام أسلوب النمذجة عند الحاجة	٢.١٩	٠.٧٠٠	متوسطة	٣٦
٤٩	تعديل محتوي المناهج بما يتناسب مع الأهداف التعليمية	٢.٠٩	٠.٧٩٧	متوسطة	٣٧
٥٦	تقليل تدخله تدريجيا لتعليم الطلبة الاستقلالية	٢.٠٦	٠.٦٧٠	متوسطة	٣٨
٧١	استخدام الحاسوب في التدريس	٢.٠٣	٠.٧٩٨	متوسطة	٣٩
٦٠	توفير التعليم الإضافي للطلبة (أثناء أو بعد الدوام المدرسي)	١.٧٢	٠.٧٩٢	متوسطة	٤٠

تشير نتائج جدول (٨) إلى أن قيم متوسطات فقرات مجال التنفيذ للتدريس قد تراوحت بين ١.٧٢ – ٢.٧٢ بمستويات أداء بين المتوسط الى العالي، وأن ٢٨ من فقرات المجال في المدى العالي للأداء، وجاءت ١٢ فقرة في المستوى المتوسط، وجاء في الترتيب الأول الفقرة رقم ٤٠ التي تنص على " جذب انتباه الطلبة عند تنفيذ المهمة التعليمية (مثال: أن يشير المعلم بيده للطلبة،يصدر صوت، حركة)"، بينما جاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم ٦٠ والتي تنص على " توفير التعليم الإضافي للطلبة (أثناء أو بعد الدوام المدرسي)".

تختلف النتيجة مع دراسة المساعدة (٢٠١١)؛ حيث حصل هذا البعد علي درجة متدنية وبالمرتبة الأخيرة؛ مقارنه مع الدراسة الحالية؛ حيث حصل علي درجة عالية والمرتبة الأولي، والذي قد يفسر بعاملين، وأولا: عامل الجاذبية الاجتماعية، وثانيا: جهل المعلمين بالمعايير الدولية وفهمها فهما سليما.

وقد ترجع البنود ذات الدرجة المرتفعة إلي طبيعة مهنة معلم التربية الخاصة التي تؤكد وبشدة علي مبدأ مراعاة الفروق الفردية؛ مما يتفق مع التوجهات التربوية التي تؤكد علي أهمية مراعاة خصائص وقدرات وميول المتعلم مفردا (Heward,2003).

لكن عند ملاحظة الفقرات نجد الممارسات الأقل تخصصا لتنفيذ التدريس لذوي الإعاقة العقلية حصلت علي درجة مرتفعة (رتبة ١–٢٨)، بينما الممارسات الصفية الأكثر تخصصا حصلت علي درجة متوسط (٨–١٢)؛ مما يستدعي الانتباه حاجة إلي برامج التدريب التخصصية طرق وأساليب التدريس لتدريس ذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلي توافق الدرجات بين الفقرات في المجالات المختلفة حيث حصلت فقرة ٢٠

(اعتماد جدول محدد للنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية اليومية) في مجال التخطيط المتوافقة (مع توفير التعليم الإضافي للطلبة أثناء أو بعد الدوام المدرسي) في مجال التنفيذ؛ حيث حصل كلاهما علي درجة متوسطة. والتوافق بين فقرة ٧٢ (يقيم باستمرار مدي التقدم في أداء الطلبة) في مجال التنفيذ مع الفقرة ٨٣ (تنظيم برامج تقويم يومي لقياس مدي التقدم في مهارات الطلبة) وفقرة ٨٦ (استخدام سجل تراكمي لرصد تقدم الطالب في المهارات التدريس) في مجال التقييم.

ومن الملاحظ في فقرة (٧١) (استخدام الحاسوب في التدريس) حصلت علي درجة متوسط، علي الرغم من تأكيد الدراسات أهمية استخدام التقنيات التعليمية، وامتلاك المهارات الحاسوبية لتوفير تعلم أكثر كفائدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (هوساوي، ٢٠٠٧) (CEC,2003).

رابعا: مجال تقييم فاعلية التدريس:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الأداء لمجال تقييم فاعلية التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
٧٧	توجيه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره	٢.٥٩	٠.٦٢٠	عالية	١
٨٥	مراعاة الفروق الفردية في التقييم	٢.٤٩	٠.٦٧٢	عالية	٢

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الرتبة
٧٥	استخدام وسائل التقويم المتنوعة والمناسبة لقياس مدي تحقيق الأهداف	٢.٤٦	٠.٦٤١	عالية	٣
٧٨	تطوير أدوات مناسبة لتقويم تعلم الطلبة	٢.٣٤	٠.٦٦٠	عالية	٤
٨٧	تقييم أداء الطلبة بعد التدخل التربوي أو السلوكي باستخدام الأدوات المناسبة	٢.٢١	٠.٧١٨	متوسطة	٥
٧٦	ملاحظة سلوكيات الطلبة ويقوم بتسجيلها في السجلات الخاصة	٢.٢٠	٠.٦٥٧	متوسطة	٦
٨١	استخدام نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس وتوجيهها	٢.١٣	٠.٧٣٦	متوسطة	٧
٧٩	تطبيق أنواع مختلفة من الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية	٢.٠٦	٠.٨٠٠	متوسطة	٨
٨٢	تغطية اختبارات المحتوي المعرفي للمادة	٢.٠٥	٠.٧١١	متوسطة	٩
٨٦	استخدام سجلا تراكميا لرصد تقدم الطالب في مهارات التدريس	٢.٠٤	٠.٧٦٦	متوسطة	١٠
٨٣	تنظيم برنامج تقويم يومي لقياس مدي التقدم في مهارات الطلبة	١.٩٢	٠.٧٣٢	متوسطة	١١
٨٤	تقييم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدي الموجودة في الخطة	١.٩١	٠.٦٣٤	متوسطة	١٢
٨٠	تفسير نتائج الاختبارات التي تطبق علي الطالب	١.٨٥	٠.٧٠٠	متوسطة	١٣

تشير نتائج جدول (٩) الى أن قيم متوسطات فقرات مجال تقييم فاعلية التدريس قد تراوحت بين ١.٨٥ – ٢.٥٩ بمستويات أداء بين المتوسط الى العالية، وقد جاءت ٤ فقرات المجال في المدى العالي للأداء، بينما كانت ٩ فقرات في المدى المتوسط، وجاء في الترتيب الأول الفقرة رقم ٧٧ التي تنص على " توجيه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره "، بينما جاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم ٨٠ والتي تنص على " تفسير نتائج الاختبارات التي تطبق علي الطالب "

تشير النتيجة المتوسطة والمرتبة الأخيرة إلي محدودية دور المعلم في التقييم حيث الاعتماد علي أسلوب التقييم التقليدي وهو الاختبارات، بالإضافة التقييم في مجال تدريس ذوي الإعاقة العقلية يرتبط بالخطة التربوية الفردية التي تغيب في المدارس الفكرية في الكويت؛ مما يؤكد تناغم الإستجابات بين مجال التخطيط والتقييم (رتبة ٥–٧–٨–٩–١٠–١١–١٢–١٣)، والتي حصلت علي درجة متوسط، ومن ناحية أخري انسجام استجابات التقييم والإدارة الصفية في فقرة رتبة (٦) حصلت علي درجة متوسط في مجال تعديل السلوك.

تقاربت هذه النتائج مع دراسة المساعدة (٢٠١١) والقثامي (٢٠٠١) الذي قد يفسر بسبب تشابه نوعية التقييم المعتمد في النظام التعليمي لكل من البلدان العربية الذي يحد من قدرة المعلم علي تطبيق وسائل متنوعة في التقييم ومحدودية وقت التقييم، وتوافر وسائل التقييم التي تراعي الفروق الفردية الذي يعد أحد الركائز الأساسية في تدريس ذوي الإعاقة.

كما أكدت الدراسات أن التقييم عملية معقدة ودقيقة تتطلب مهارات عديدة تشمل متابعة المعلم الأداء الطالب بصورة مستمرة، وتوفير تغذية راجعة مناسبة لرفع مستوي كفاءة، ودرجة تمكن الطالب من اكتساب المهارات المطلوبة (القثامي،٢٠٠١،المساعدة،٢٠١١).

ختاما من خلال نتائج تحليل الفقرات بالمجالات الأربعة للكفايات يتبين تباين تقييم المعلمين لمستوى أدائهم على البنود بمجالات الكفايات بين المتوسط والعالي، وقد تفسر النتائج المرتفعة كما وضح (عبدالخالق، ١٩٩٧) و(الانصاري، ٢٠٠٠) بقصور في المقاييس الشخصية التي تتأثر بالجاذبية الإجتماعية، وحالة دفاعية لحماية الذات (Defensiveness)؛ التي تدفع المفحوص إلي التزييف إلي الأحسن من خلال اصدار إجابات جاذبة اجتماعيا ومرغوبة، والبعد عن الاعتراف بالقصور المهني للمفحوص؛ مما يستوجب مزيدا من الدراسات بطرق بحثية مختلفة.

السؤال الثاني:

ما أثر متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مؤهل التربية الخاصة، الرغبة في تدريس فئه ذوى الإعاقة على توافق أداء معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية في الكويت مع الكفايات الدولية؟

الفروق على الجنس:

استخدم الباحثون اختبار "ت" لقياس للفروق بين المتوسطات independent sample t test؛ لتعرف لتعرّف مدى وجود فروق بين الذكور والإناث من معلمي الإعاقة العقلية في محاور الكفايات التدريسية.

جدول (١٠)

نتائج اختبار" ت" للفروق في المحاور

تبعا للجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التخطيط	ذكر	١٠٣	٢.٢٢	٠.٣٣٥	١.٧١٥	٠.٠٨٨
	أنثى	٩٧	٢.١٤	٠.٣٦١		
الإدارة	ذكر	١٠٣	٢.٢٨	٠.٣٤٤	٢.٩٥٣-	٠.٠٠٤
	أنثي	٩٧	٢.٤٣	٠.٣٧٠٠		
التنفيذ	ذكر	١٠٣	٢.٢٩	٠.٢٨٦	٥.٣٣٧-	٠.٠٠١
	أنثي	٩٧	٢.٥٠	٠.٢٧٨		
التقييم	ذكر	١٠٣	٢.١٩	٠.٣٦٠	١.٢٣٢	٠.٢١٩
	أنثي	٩٧	٢.١٣	٠.٣٣٣		
مجموع الكفايات	ذكر	١٠٣	٢.٢٥	٠.٢٨٧	١.٥٦٨-	٠.١١٩
	أنثي	٩٧	٢.٣٠	٠.١٩٤		

تشير نتائج الجدول الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي الإعاقة العقلية في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية، وفي مجالات التخطيط، والتقييم؛ حيث كانت قيم "ت" لها غير

دالة إحصائيا (α > ٠.٠٥) منسجمة النتيجة مع دراسة بطانية (٢٠٠١) وهارون (١٩٩٥) والزارع وآخرين(٢٠١٢).

بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من الجنسين في مجالي الإدارة الصفية، والتنفيذ؛ حيث كانت قيمة ت دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α <٠.٠٥).

وتشير قيم المتوسطات الحسابية إلى ارتفاع مستوى أداء المعلمات بهذه المجالات مقارنة بالذكور.

وتدل هذه النتائج على ارتفاع تقييم المعلمات لتوافق أدائهم بكفايات الإدارة، وتنفيذ التدريس مقارنة بتقييم المعلمين الذكور لأدائهم بتلك الكفايات.

تنسجم النتائج مع دراسة المفتي (٢٠٠٨) وثابت (٢٠٠٢) وصمادي والنهار (٢٠٠١).

يفسر هذا الاختلاف إلي أسباب إنسانية واجتماعية؛ حيث تحرص المعلمة علي التطوير المهني من خلال حضور الدورات التدريبية، بالإضافة إلي التنشئة الاجتماعية تكسب المرأة المهارات التربوية المتوائمة مع الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة (صمادي والنهار،٢٠٠١، عبدالفتاح ٢٠٠٧، أبي مولود وغانم ٢٠١٣).

٢- الفروق على المؤهل العلمي:

استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي one way anova؛ لتعرّف الفروق في محاور الاستبانة التي تعود للمؤهل العلمي.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين في محاور الاستبانة

تبعا للمؤهل العلمي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠.٨٣٢	٢	٠.٤١٦	٣.٤٨١	٠.٠٣٣
	داخل المجموعات	٢٣.٥٣٨	١٩٧	٠.١١٩		
	المجموع	٢٤.٣٧٠	١٩٩			
الإدارة	بين المجموعات	٠.٤٣٩	٢	٠.٢٢٠	١.٦٦٨	٠.١٩١
	داخل المجموعات	٢٥.٩٣٧	١٩٧	٠.١٣٢		
	المجموع	٢٦.٣٧٦	١٩٩			
التنفيذ	بين المجموعات	٠.٣٣٠	٢	٠.١٦٥	١.٨٣١	٠.١٦٣
	داخل المجموعات	١٧.٧٧٦	١٩٧	٠.٠٩٠		
	المجموع	١٨.١٠٦	١٩٩			
التقييم	بين المجموعات	٠.٣٤٠	٢	٠.١٧٠	١.٤٠٦	٠.٢٤٨
	داخل المجموعات	٢٣.٨٠٣	١٩٧	٠.١٢١		
	المجموع	٢٤.١٤٣	١٩٩			
مجموع الكفايات	بين المجموعات	٠.١١٨	٢	٠.٠٥٩	٠.٩٦١	٠.٣٨٤
	داخل المجموعات	١٢.١١٦	١٩٧	٠.٠٦٢		
	المجموع	١٢.٢٣٤	١٩٩			

تشير نتائج الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الإعاقة العقلية تبعا للمؤهل العلمي في كل من الدرجة الكلية للكفايات، وفي مجالات الإدارة الصفية، والتنفيذ، وتقييم الفاعلية؛ حيث كانت قيم "ف" لهم غير دالة إحصائيا (α >٠.٠٥).

بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الإعاقة العقلية؛ تبعا للمؤهل العلمي في مجال التخطيط، حيث كانت قيم ف دالة إحصائيا(α < ٠.٠٥). وللتعرف على اتجاهات الفروق بين المجموعات الفرعية للمؤهلات بمجال التخطيط، استخدم الباحثون اختبار شيفيه للفروق البعدية بين المتوسطات:

جدول (١٢)

اختبار شيفيه للفروق البعدية في مجال التخطيط تبعا للمؤهل العلمي

الفئة	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم	٢.٣٧٠٢			
بكالوريوس	٢.٢١٦٧	-٠.٠٥٠٨٩		
دراسات عليا	٢.٤١٦٣	٠.١٤٧٥٠	٠.١٩٨٣٩*	

تشير نتائج اختبار شيفيه إلى أن ذوى مؤهل الدراسات العليا يقيمون أداءهم بمجال التخطيط بصورة أعلى من حمله البكالوريوس.

وتشير هذه النتائج إلى أن المؤهل العلمي لا يؤثر على تقييم المعلمين لمستوى أدائهم في الكفايات التدريسية عدا بمجال التخطيط الذى يرتفع تقييمه لدى ذوى مؤهل الدراسات العليا متفقة، مع نتائج كل من مفتي (٢٠٠٨) وبطانية (٢٠٠٤) عبد العالي (٢٠١٣). وقد يفسر غياب التأثير إلي عوامل مختلفة، أولها: أثر الخبرة والممارسة في تحسين الاداء التدريسي للمعلم وتكوين اتجاهات ايجابية، وثانيها: محدودية التدريب قبل الخدمة المعتمد علي الجانب النظري؛ مما يفسر حصول

ذوي المؤهل الأعلى علي درجة عالية في مجال (التخطيط) بينما في المجالات التطبيقية (الإدارة– التقييم– التنفيذ) انحسر أثر المؤهل العلمي مما يسلط الضوء علي نوعية برامج التدريب المقدم للمعلمين قبل وأثناء التدريب وأوجه القصور في هذه البرامج.

٣– الفروق على الخبرة في التدريس:

استخدم تحليل التباين الأحادي one way anova؛ لتعرّف الفروق في محاور الاستبانة التي تعود لسنوات الخبرة.

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين في محاور الاستبيان تبعا لسنوات الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	١.٧٢٢	٣	٠.٥٧٤	٤.٩٦٨	٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٢.٦٤٨	١٩٦	٠.١١٦		
	المجموع	٢٤.٣٧٠	١٩٩			
الإدارة	بين المجموعات	١.١٧٢	٣	٠.٣٩١	٣.٠٣٨	٠.٠٣٠
	داخل المجموعات	٢٥.٢٠٤	١٩٦	٠.١٢٩		
	المجموع	٢٦.٣٧٦	١٩٩			
التنفيذ	بين المجموعات	١.٦٧٢	٣	٠.٥٥٧	٦.٦٤٨	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦.٤٣٤	١٩٦	٠.٠٨٤		
	المجموع	١٨.١٠٦	١٩٩			
التقييم	بين المجموعات	٢.٤٩٨	٣	٠.٨٣٣	٧.٥٤١	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١.٦٤٤	١٩٦	٠.١١٠		
	المجموع	٢٤.١٤٣	١٩٩			
مجموع الكفايات	بين المجموعات	١.٠٠١	٣	٠.٣٣٤	٥.٨٢٥	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١١.٢٣٣	١٩٦	٠.٠٥٧		
	المجموع	١٢.٢٣٤	١٩٩			

تشير نتائج جدول (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الإعاقة العقلية؛ تبعا لسنوات الخبرة في التدريس في كل: من الدرجة الكلية للكفايات، وفي مجالات: التخطيط والإدارة الصفية، والتنفيذ، وتقييم الفاعلية؛ حيث كانت قيم "ف" لهم دالة إحصائيا (α> ٠.٠٠٥).

جدول (١٤)

اختبار "شيفيه" للفروق البعدية في مجالات الكفايات ومجموعاتها تبعا لسنوات الخبرة

	الفئة	المتوسط الحسابي	١–٥	٦–١٠	١١–١٥	١٦–٢٠
التخطيط	١–٥	٢.٢٣٦٨		-٠.٠٥٧٥٧	٠.١٢٢١٧	٠.١٥١٨٥
	٦–١٠	٢.٢٩٤٣		٠.١٢٢١٧	٠.١٧٩٧٥	٠.٢٠٩٤٣*
	١١–١٥	٢.١١٤٦				٠.٠٢٩٦٧
	١٦–٢٠	٢.٠٨٤٩				
الإدارة	١–٥	٢.١٨٦٢		-٠.٠١٨٠٤	٠.٠٢٨٢٧	٠.١٥٩٦٧
	٦–١٠	٢.٤٠٩٤			٠.٠٤٦٣١	٠.١٧٧٧١*
	١١–١٥	٢.٤٢٧٤				٠.١٣١٤٠
	١٦–٢٠	٢.٣٨١١				
التنفيذ	١–٥	٢.٢٤٩٧		٠.٠٥٤١١	-	٠.٤٦٢٧
	٦–١٠	٢.٣٦٠٠			٠.٢٤٤١*	-٠.٠٠٧٨٥
	١١–١٥	٢.٣٩٤٨				٠.٢٣٦٢٩
	١٦–٢٠	٢.٣٤٠٧				
التقييم	١–٥	٢.٥٨٤٩		٠.١٠١٧٩	٠.٠٩٣٩٠*	٠.٣٠٥٥٥
	٦–١٠	٢.٣٤٨٦			-٠.٠٠٧٨٩	٠.٢٠٣٧٥
	١١–١٥	٢.٣٩٦٨				٠.٢١١٦٤
	١٦–٢٠	٢.٣١٩٠				
مجموع الكفايات	١–٥	٢.٢١٧٢		٠.٠١٨٦٨	٠.٠١٣٧٩*	٠.١٦٤٩٠
	٦–١٠	٢.٢٢٥١			٠.٠١٨٦٨	-٠.٠٠٤٨٨
	١١–١٥	٢.٠١٣٥				٠.١٥١١٠
	١٦–٢٠	٢.١٧٠٣				

وتدل نتائج اختبار "شيفيه" على أنه بمجالي التخطيط والإدارة كان تقييم ذوى الخبرة بين ٦ – ١٠ سنوات أعلى بصورة دالة إحصائيا من ذوى الخبرة بين ١٦ – ٢٠ سنة، وبمجال التنفيذ كان تقييم ذوى الخبرة من ١١ – ١٥ سنة أعلى بصورة دالة من ذوى الخبرة بين ٦–١٠ سنة، مما يفسر دور الممارسات العملية في رفع درجة الكفاءة، وبكل من الدرجة الكلية للكفايات، ومجال التقييم؛ حيث كان تقييم ذوى الخبرة بين ١– ٥ سنة أعلى بصورة دالة إحصائيا من ذوى الخبرة من ١١– ١٥ سنة، ويفسر هذا الاختلاف بأنه قد يكون المعلمون الأحدث خبرة أكثر أطلاعا علي الإتجاهات الحديثة في أساليب التقييم، وأكثر مرونة في تقبلها.

وتشير هذه النتائج إلى أن تقييم المعلمين لمستوى كفايات التدريس لديهم يتأثر بخبرة التدريس، ولكن بصورة متباينة بكل كفاية عن الأخرى؛ مما تتوافق مع دراسة عبيدات (٢٠١٠) ومفتي (٢٠٠٨) صمادي والنهار (٢٠٠١)؛ التي أشارت إلي أثر الخبرة في تنفيذ التدريس، مقارنة مع مجال التخطيط والتقييم، وتختلف دراسة (الغرير،١٩٩١) مع نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال.

الفروق على توفر مؤهل التربية الخاصة:

استخدم الباحثون اختبار ت للفروق بين المتوسطات independent sample t test لتعرّف مدى وجود فروق بين من لديهم مؤهل للتربية الخاصة، ومن لا يوجد لديهم في الكفايات التدريسية.

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار ت للفروق في المحاور تبعا لوجود مؤهل في التربية الخاصة

	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التخطيط	يوجد	٧٣	٢.٢٧	٠.٣٣٢٤٦	٢.٦٤٤	٠.٠٠٩
	لا يوجد	١٢٧	٢.١٣	٠.٣٥١٦٥		
الإدارة	يوجد	٧٣	٢.٣٣	٠.٣١٩٥٤	-٠.٨٨٠	٠.٣٨٠
	لا يوجد	١٢٧	٢.٣٧	٠.٣٨٧٥٢		
التنفيذ	يوجد	٧٣	٢.٣٣	٠.٢٣٥٥١	-٢.١٠٣	٠.٠٣٧
	لا يوجد	١٢٧	٢.٤٣	٠.٣٢٩٩٥		
التقييم	يوجد	٧٣	٢.٢٣٠	٠.٣١٨٤٩	١.٨٤٩	٠.٠٦٦
	لا يوجد	١٢٧	٢.١٣	٠.٣٦١١٠		
مجموع الكفايات	يوجد	٧٣	٢.٢٩	٠.٢٥٤٤٥	٠.٦٢٥	٠.٥٣٣
	لا يوجد	١٢٧	٢.٢٦	٠.٢٤٤٧٥		

تشير نتائج الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى المؤهل الخاص بالتربية الخاصة وغير ذوى المؤهل من معلمي الإعاقة العقلية في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية، وفي مجالات الإدارة الصفية، وتقييم فاعلية التدريس ؛ حيث كانت قيم "ت" لهم غير دالة إحصائيا (α > ٠.٠٥).

بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوى مؤهل التربية الخاصة وغير ذوى المؤهل، في مجالي التخطيط، وتنفيذ التدريس؛ حيث كانت قيمة ت دالة إحصائيا (α < ٠.٠٥). وتشير قيم

المتوسطات الحسابية الى إن الفروق لصالح ذوى مؤهل التربية الخاصة بمجال التخطيط، بينما كانت الفروق لصالح غير ذوى المؤهل بالتربية الخاصة بمجال التنفيذ.

وتدل هذه النتائج على تقارب تقييم المعلمين ذوى مؤهل التربية الخاصة، وكذلك غير حاملى مؤهل التربية الخاصة في كفايات الإدارة والتقييم،و الدرجة الكلية للكفايات، بينما يرتفع تقييم غير ذوى المؤهل بالتربية الخاصة لأدائهم بمجال التنفيذ للتدريس ؛مقارنة بذوي المؤهل. ويرتفع تقييم ذوى المؤهل بمجال التخطيط.

تتفق هذه النتائج مع دراسة البطانية (٢٠٠٤) والعبيدات (٢٠١٠) والشمايلة (٢٠٠٥)من حيث وجود تأثير المؤهل التربية الخاصة بشكل عام، لكن عامل الخبرة والتدريب يحجم الفجوة في الاداء كما هو واضح بالتقارب بالدرجة الكلية للكفايات، بالإضافة إلي أن الاعتماد فقط علي الحصول علي مؤهل علمي متخصص في التربية الخاصة كمؤشر علي وجود معلم مؤهل يعتبر نقطة خلاف عند التربويين (Okpala and Ellis,2003)

٥- الفروق على الرغبة في تدريس التلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية:

استخدم الباحثون اختبار ت للفروق بين المتوسطات independent sample t test لتعرّف على مدى وجود فروق في محاور الاستبانة؛تبعا لوجود رغبة في تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية.

جدول (١٦)

نتائج اختبار ت للفروق في المحاور تبعا للرغبة في التدريس للاعاقة العقلية

	الرغبة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ت	الدلالة
التخطيط	يوجد	١٦٤	٢.٢٠	٠.٣٥٨٥١	١.٨٧٥	٠.٠٦٢
	لا يوجد	٣٦	٢.٠٨	٠.٢٩٢٤٨		
الإدارة الصفية	يوجد	١٦٤	٢.٣٦	٠.٣٧١٨٥	٠.٤٧٥	٠.٦٣٥
	لا يوجد	٣٦	٢.٣٣	٠.٣٢٩٨٠		
التنفيذ	يوجد	١٦٤	٢.٣٩	٠.٢٨٧٥٨	٠.١٣٨	٠.٨٩٠
	لا يوجد	٣٦	٢.٤٠	٠.٣٦٣٤٧		
التقييم	يوجد	١٦٤	٢.١٢	٠.٣٢٣٥٣	٠.٩٤١	٠.٣٤٨
	لا يوجد	٣٦	٢.١٢	٠.٤٤٦٣٨		
مجموع الكفايات	يوجد	١٦٤	٢.٢٨	٠.٢٣٢٨٠	١.٠٩٠	٠.٢٧٧
	لا يوجد	٣٦	٢.٢٣	٠.٣٠٨٣٢		

تشير نتائج الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الإعاقة العقلية تبعا للرغبة في التدريس في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية، وفي مجالات التخطيط، والإدارة الصفية،و التنفيذ والتقييم، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا (α > ٠.٠٥).

وتشير هذه النتائج الى أن الرغبة في التدريس في الإعاقة العقلية لا تؤثر على تقييم أداء المعلمين لتوافق أدائهم مع الكفايات التدريسية.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة مومني (٢٠٠٨) التي كانت في صالح ذوي الرغبة، ومما يلاحظ من أن الاغلبية في دراسة الحالية وعددهم (١٦٤) كان لهم رغبة في التدريس مقابل (٣٦) لم يكن لهم رغبة في تدريس فئة ذوي الإعاقة العقلية، التي قد تكون اتجاهات ايجابية وتغيير النظرة السلبية نحو تدريسهم؛ومن ثم تنحسر أية فروق في الأداء التدريسي.

التوصيات:

بناء علي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثون بما يلي:

١- الاهتمام ببرامج اعداد المعلم بتفعيل الجانب التطبيقي، خصوصا في مجال الإدارة الصفية، وتنفيذ التدريس وتقييم التدريس.

٢- إجراء دراسات أخري حول الكفايات التدريسية وتوافقها مع المعايير الدولية باستخدام طرق جمع بيانات مختلفة, غير المعلمين

٣- إجراء دراسة لتقييم فعالية البرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ المقدمة لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية.

٤- تنظيم برامج تدريبيه متوائمه مع الكفايات التدريسية العالمية؛ لضمان جودة التعليم المقدم لذوي الإعاقة العقلية.

٥- الاستفادة من الخبرات الدولية والاطلاع على تجارب تلك الدول في هذا المجال.

٦- تبادل وتكثيف الزيارات الدورية بين مؤسسات إعداد المعلم وأقسام الإشراف التربوي الميداني؛ وذلك لتعرف على الاحتياجات والمشكلات التي يعانيها المعلمين.

٧- تشجيع المعلمين على ممارسة أدوارهم في التطوير المهني الذاتي؛ من خلال حثهم على الاشتراك في عضوية المنظمات المهنية ذات الصلة، والإطلاع المستمر على الدراسات الحديثة، وحضور المؤتمرات.

المراجع:

- إبراهيم بن عبدالله العثمان (٢٠١٠). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. ورقة عمل مقدمة في الملتقي العاشر للجمعية الخليجية للإعاقة.
- أحمد الغرير (١٩٩١). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- أحمد الغرير، بلال عودة (٢٠٠٩). تطبيقات عملية في التربية الخاصة. الأردن. عمان: دار الشروق.
- أحمد عبدالخالق (١٩٩٦). قياس الشخصية. مطبوعات جامعة الكويت.
- أسامة البطانية (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد الثاني العدد الأول.
- الأمم المتحدة (٢٠٠٣). الاتفاقية الدولية الشاملة والمتكاملة لحماية وتعزيز حقوق المعوقين وكرامتهم. الدورة الثانية. نيويورك. ١٦-١٧/يونيو.
- بدر الأنصاري (٢٠٠٠). قياس الشخصية. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- جميل الصمادي، تيسير النهار (٢٠٠١). مستوي إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. ١٠ (١٩) ١٩٣-٢١٦.
- حمد عبد الفتاح (٢٠٠٧). معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ""المهارات والادوات". مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقي الدولي الخامس

حول معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين (٢٣-٢٤ أبريل) جامعة فرحات عباس سطيف- الجزائر.

- خالد الحمد (٢٠١٠). المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العادية (CEC) وإمكانية تطبيقها في برامج إعداد معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. مجلة كلية التربية بنها.
- سمية الشمايلة (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة- الجامعة الأردنية- عمان- الأردن.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (٢٠٠٤). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي. ط ١. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- صالح هارون (١٩٩٥). استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.
- عادل القثامي(٢٠٠١).الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- عاكف الخطيب، سهيل الزعبي، مجدولين عبد الرحمن (٢٠١٢). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقا للمعايير العالمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة(١)عدد(٣).نيسان ٥١-٧٠.

- عبد الرحمن صالح الازرق (٢٠٠٠). علم النفس التربوي للمعلمين. ط ١. طرابلس: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- عبد الكريم عبد العالي (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليا. مجلة جامعة سبها. العلوم الإنسانية. المجلد الثاني عشر.١٧-٢٧.
- علي الهولي (٢٠١٠). بناء برنامج إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير الدولية الاعتماد الأكاديمي. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة. برامج وتجارب ميدانية الكويت.
- علي هوساوي (٢٠٠٧). معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض. المؤتمر العلمي (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول). جامعة بنها.جمهورية مصر العربية.
- عماد الغزو، إبراهيم القريوتي، عبد العزيز السرطاوي (٢٠٠٤). مهارات التدريس لدي معلمي التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة. دراسات المنهاج وطرق التدريس. مجلة كلية التربية. العدد ٩٥. يوليو ٢٠٠٤. ص ٨٧-٩٩. جامعة عين شمس. القاهرة.
- مبارك الذروة (٢٠١١). المهارات التدريسية لمعلم التربية الخاصة بدولة الكويت. العلوم التربوية. ٢٨٧-٣١٨.
- مجمع اللغة العربية (١٩٨٥). المعجم والوسيط، الطبعة الثالثة. المجلد الثاني. القاهرة: مطابع اللاوفست، ص ٨٢٢.
- معتصم المساعدة (٢٠١١). الكفاءة التعليمية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في

تطويرها. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية:عمان؛ الأردن.

- نايف الزارع (٢٠١٢). الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية ببنها عدد (٩١) يوليو- ٣٢٠.
- نايف الزارع، أحمد ملحم، نجاتي يونس (٢٠١٢). مدي ملاءمة كفايات معلمي التلاميذ المعاقين بصريا للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة (كلية التربية بالزقازيق) عدد (١) اكتوبر.
- هشام المفتي (٢٠٠٨). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن. الجمهورية اليمنية. عدن.
- وفاء المومني (٢٠٠٨). مدي توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن
- يحيي عبيدات (٢٠١٠). تقييم كفايات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. ورقة عمل مقدمة للملتقى العاشر للجمعية الخليجية للإعاقة. برامج التأهيل بدول مجلس التعاون الخليجي- تشخيص الواقع واستشراف المستقبل.

المراجع الأجنبية:

- **Brownell,M., Sindelar, P., Kiely, M., Danielson, L. (2010). Specail Education Teacher Quality and Preparation: Exposing foundations ,constructing a New Model. Council for Exceptional children, 76 (3) 357-374.**
- **Council For Exceptional Children (CEC). (2003), What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines. (fifth ed.) Arlington ,VA:Author.**
- **Crutchfield,M. (2003). What do the CEC Standards Mean to Me? Teaching Exceptional Children, 35 (6) , 40-45.**
- **Dingle, M., Falvey, M.A., Givner, C., & Haager, D. (2004). Essential special and general education teacher competencies for preparing teachers for inclusive settings. Issues in Teacher Education. 13(1), 35-50.**
- **Evans,S. (1991) A realistic look at the research base for collaboration in special education. Preventing School Failure , 35 (4) 10-13.**
- **Heward,W.(2003). Ten Faulty Notions about Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of special education. The journal of special education, 36 (4) 186-205.**
- **Zionts,T;Shellady,S;Zionts,P.(2006).Teachers Perceptions of Profossional Standards:their Importance and ease of Implementation. Preventing School Failure, 50 (3) 5-12.**