البحث الأول

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة دار الحكمة

كلية العلوم الصحية والسلوكية والتعليم

تصور للكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات والمعلمات

إعداد

عفاف محمد الشهراني

ماجستير في تخصص القيادة التربوية

أ د/ خالد رمضان عبدالفتاح سليمان

تصور للكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات والمعلمات

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى وضع تصور للكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم من وجهة نظر قائدات المدارس والمعلمات العاملات في برامج صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (85) قائدة ومعلمة تعليم عام، قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (28) فقرة مقسمة على أربع كفايات مهنية، وهي:(التدريسية، التواصل والعلاقات، التأملية، الإدارة الصفية)، وصممت على شكل مقياس يضم درجة الأهمية ودرجة التوافر

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم، من وجهة نظر القائدات والمعلمات، بالنسبة لمحاور الدراسة ككل بدرجة عالية. كما أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات القائدات والمعلمات في درجة أهمية وتوفر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم في الأداة ككل تعزى لمُتغيّري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في حين يوجد فروق في درجة أهمية الكفايات تعزى لمتغير التخصص (إنساني- علمي) لصالح القائدات والمعلمات ذوي التخصصات العلمية، وأوصت الدراسة بأهمية تعاون إدارة التربية الخاصة مع إدارة التعليم العام في تعزيز وتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التعليم العام العاملين مع ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات- الضبط الصفي- صعوبات التعلم- فصول الدمج

A visualization of the professional competencies of general education teachers in controlling the classroom with learning difficulties students from the opinion of leaders and teachers

Abstract

This research aims to develop a perception of the professional competencies of general education teachers in controlling the class where students with learning disabilities are attached from the point of view of school leaders and teachers of learning disabilities program. The study used the descriptive and analytical approach, and a sample of (82) leaders and general education teachers. The researcher designed a questionnaire consisting of (28) items divided into four professional competencies, which are (teaching, communication and relationships, contemplative, classroom management). The questionnaire was designed in the form of scales to seek the degree of importance and the degree of availability from the point of view of leaders and teachers in the classes where students with learning disabilities are attached.

The results of the study showed a high degree of importance of the professional competencies needed to control the classes where students with learning disabilities are attached, from the point of view of leaders and teachers.

It also showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the averages of the responses of leaders and teachers in term of the degree of importance and the availability of the professional competencies necessary to control the class attached to the students with learning difficulties due to the variables of academic qualification and years of experience. However, it showed there are statistically significant differences in the degree of the importance of competencies is attributed to the variable of specialization (human - scientific) in favor of leaders and teachers with scientific specializations.

The study recommended the importance of cooperation between the Department of Special Education and the Department of General Education in enhancing the professional competencies

Key words: competencies - Classroom discipline- learning disabilities - integration classes

1.1- المقدمة:

تعد المدرسة البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والنفسية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ففيها تقدم الخدمات التربوية الخاصة وفقًا لنوع ودرجة الإعاقة والاحتياجات الفردية للطالب وذلك عبر أنماط متنوعة من التعلم فمنها الفصل الخاص داخل المدرسة العادية، ومنها الدمج الجزئي، وهذا النوع لطلبة صعوبات التعلم مع خدمات غرفة المصادر (الدوسري،2020).

وقد خَطَتْ المملكة العربية السعودية خطوة رائدة في محيطها العربي والدولي بتوسعها في تطبيق أسلوب إلحاق طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وذلك إيمانًا منها بحقهم في التعلُّم والاندماج في الحياة العادية، وبهدف تحقيق التفاعل والتواصل بينهم وبين أقرانهم من الطلبة العاديين. (الشمري وحنفي،2015).

ولذا فقد حرصت وزارة التعليم في المملكة على أن تطبق برنامج إلحاق صعوبات التعلُّم في مدارس التعليم العام، كما حددت المادة السادسة والعشرون من القواعد التنظيمية المعتمدة وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم واجبات مدير المدرسة نحو برامج التربية الخاصة، ومن أبرزها العمل على إيجاد بيئة تربوية تُمكِّن طلاب التربية الخاصة من الاندماج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الصفية وغير الصفية (وزارة التعليم، 2016).

ويتطلب قرار دمج طلاب صعوبات التعلُّم مع أقرانهم في صفٍ واحدٍ دراسة واعية، وتخطيطًا سليمًا من خلال تهيئة المعلم القادر على التعامل مع المتغيرات والتحديات في فصل يجمع بين فئتين متباينتين سلوكيًا وذهنيًا، لكل منهما حاجاته ومتطلباته وأسلوبه في التعلُّم، لذا أكدت دراسة سليمان (2011) أهمية التخطيط الفعَّال والتطبيق الناجح لبرامج الدمج لتطوير مناحي العملية التعليمية وإعداد المعلم ليتمكن من التعامل بطريقة فاعلة مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتشير الدراسات إلى أهمية الكفايات المهنية للمعلمين، إذ يرى بورجانج وترومب (2011) أن الكفايات تشكل أحد الطرق التي في ضوئها يمكن النظر في جودة المعلم، إذ تعتبر الاطار الذي يحدد السمات الأساسية التي يتوقع أن يتحلى بها المعلم.

ويرى الشريدة (2017) أن التوجهات الحديثة في التربية الخاصة التي بدأت في التحول من عزل طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلى دمجهم مع أقرانهم في مدارس التعليم العام، قد ساهمت في منحهم حقهم القانوني من خلال تلقيهم التعليم العام المناسب في بيئة بعيدة عن العزلة والقيد، وقد حقق المجتمع العالمي هذا الاتجاه من خلال شعاره العام الدولي للمعوقين (1981) وهو " المساواة والمشاركة الكاملة".

وقد أوجد الاهتمام بدمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام اختلافًا كبيرًا في المهام التي كانت على عاتق المعلمين في العقود الماضية، إذ كانوا غير ملزمين بمعرفة الخصائص المختلفة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بمعرفة الأساليب والطرائق الخاصة بتدريسهم والتعامل معهم، والآن بات المعلمون في حاجة ماسة لمعرفة ذلك؛ نظراً لوجود ذوي احتياجات خاصة داخل فصلوهم (Bi ying,2010).

ومن هذا المنطلق باتت الكفايات مطلبًا ضروريًا للمعلم، فأشار سامعي(2014) إلى أن الكفايات تمثل في وقتنا المعاصر جوهر اهتمام أي نظام تكويني (تعليمي) سواء كان تعليمًا أو تكوينًا أو مهنيًا، كما أوضح (السعداوي، 2016) أن كفايات المعلم تعد من أهم المصادر المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلبة.

ويذهب الفويهي(2019) إلى أن توفر الكفايات لدى المعلمين تسهم في تحسين العملية التعليمية من خلال ما يمارسونه من أنشطة وأعمال تسهم في إعداد الأجيال القادمة.

وبناء على أهمية الكفايات المهنية، فقد زاد الاهتمام بكفايات المعلمين المهنية والتحقق من توفرها عبر مراحل متعددة؛ نتيجة الحاجة لتوفر المتطلبات المهنية للمدرسة الحديثة الضرورية لمواجهة زيادة وتعقيد احتياجات الطلاب التعليمية التي تتطلب خصائص ومعارف ومهارات نوعية (رمضان والمعمروي، 2013).

وعملية تأهيل المعلمين وتدريبهم لاكتساب الكفايات اللازمة للتدريس هي عملية منظمة مستمرة، تهدف إلى إحداث تغييرات محددة ذهنية وفنية وسلوكية لمقابلة احتياجات التعليم الحالية والمستقبلية (الشراري،2017). ولأن ضبط الصف من أوليات المعلم، فمعلم الفصل الملحق به طلبة صعوبات تعلم أكثر احتياجًا له، إذا يعد المعلم الناجح القائد الفعال للبيئة الصفية، حين يعمل على تهيئة بيئة صفية تعليمية تتميز بالإيجابية يشرك الطلاب ويضبط سلوكهم، ويوفر بيئة يسودها الاحترام والتقدير (الشهري وقطب، 2020).

أوضح العدل (2018) أن الإدارة الصفية التي يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة وخلق العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم في داخل الصف الواحد أو خارجه، لا تكون إلا من خلال الأنشطة المتنوعة التي يخطط لها المعلم.

لذلك يُعد المعلم الركيزة التي ستعتمد عليها المنظومة التعليمية في تحقيق أهداف خططها الاستراتيجية، وهو المسؤول عن تحقيق أهداف البرنامج جنبًا إلى جنب مع الأهداف التعليمية، فالكفايات المهنية لمعلم فصول التعليم العام الملحق بها طلبة صعوبات تعلُّم مطلبًا أساسيًا في ظل التوجهات الحديثة لدمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لامتلاك مستوى عالٍ من الكفايات اللازمة لأداء دورهم بفاعلية وجودة.

2.1- مشكلة الدراسة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم فئة صعوبات التعلُّم، وجاء الاهتمام نتيجة لإقرار عددٍ من التشريعات والقرارات المنبثقة من المرسوم الملكي رقم (م/73) وتاريخ 9/23/ 1421هـ بالموافقة على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (الدوسري، 2020)؛ لذلك سعت وزارة التعليم إلى إلحاق طلبة ذوي صعوبات التعلُّم في فصول الدراسة العادية.

ولأن من يُعلِّم في هذه الفصول هو معلم التعليم العام فقد يواجه تحديات وصعوبات في إدارة فصل بين طلابه تباين في الخصائص والسلوك، خاصة فيما يتعلق بالضبط الصفي، وتهيئة بيئة صفية آمنة فعَّالة. وتعد مهارات الضبط الصفي من المهارات الضرورية، والتي تتطلب جهدًا ودراية؛ لأنَّها تحتاج إلى مهارات إضافية حتى يتمكن المعلم من تحقيق التوازن بين الفئتين ويحافظ على انتباه وتركيز الجميع، ويمنع أي نوع من المشتتات قد تعيق فهم وتعلم الفصل، وقد جاءت نتائج دراسة بشقة (2016) تؤكد حاجة معلم الصف إلى كفايات مهنية تعينه على الضبط الصفي بسبب المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها بعض طلبة صعوبات التعلُّم وجاءت مرتبة على النحو الآتي: السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، وسلوك التمرد في المدرسة.

ومن المنظور البحثي، تبيّن من نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في المملكة ودول أخرى مدى الحاجة الماسة إلى امتلاك معلمي صفوف التعليم العام المحلق بها طلبة من صعوبات التعلُّم كفايات مهنية خاصة، فقد أوضحت دارسة سليمان (2011) أن برامج إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة غير كافية للتأهيل، وفيها قصور من ناحية الكفايات المهنية، ومنها كفاية الإدارة الصفية، التي يندرج تحتها الضبط الصفي وبما أن معلم التعليم العام لم يتلق تدريبًا في كيفية التعامل مع فئة صعوبات التعلُّم فقد لا يتمكن من ضبط الصف بالشكل الصحيح. كما ذكرت دراسة عبد الله (2013) السلوكات غير التكيفية لدى صعوبات التعلُّم وهي تشتت الانتباه والعلاقات المضطربة مع الأقران.

وأوضحت دراسة العقيل والجوالدة (2018) أن درجة الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين كانت مرتفعة بينما لدى ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة نفسها منخفضة. وبينت أيضًا دراسة برغوث (2015) حاجة معلمات رياض الأطفال في فصول الدمج لبرامج تدريبية مهنية بدرجة كبيرة. كما أشارت دراسة مصطفى (2016) إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية كشفوا عن مشكلات مرتبطة بالسلوك تواجه ذوي صعوبات التعلُّم في مدارس التعليم الابتدائي بمنطقة القصيم. وبالمثل أشارت دراسة الاصقه (2019) إلى صعوبات تواجه الهيئة الإدارية والتدريسية في مدارس الدمج بمدينة الرياض.

كما لاحظت الباحثة من خلال مراجعتها للأدب التربوي قلة الدراسات – على حد علم الباحثة– التي تناولت الكفايات اللازمة لضبط الصف عند معلمي الفصول المحلقة بها صعوبات تعلُّم من غير تخصص التربية الخاصة، إذ ركزت الدراسات السابقة على الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة مثل دراسة العجمي والدوسري (2016) ودراسة سليمان (2010)، ودراسة عبداللات وآخرون (2018) أو كفايات خاصة بمعلمي الفصول العادية، وهي كثيرة مثل دراسة السعدوي(2016) والشهري قطب (2020). الأمر الذي دفع الباحثة إلى تقصي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات التعليم العام اللاتي يُدرّسن فصولًا ملحقة بها طالبات صعوبات تعلُّم.

ومن واقع عمل الباحثة في الإشراف التربوي، فقد لاحظت افتقار بعض معلمات الفصول الملحقة بها صعوبات تعلُّم إلى مهارات ضبط الصف التي تساعد على تحقيق التوازن بين احتياجات طالبات صعوبات التعلُّم وبين بقية الطالبات، الأمر الذي ينعكس سلبًا على الأداء والتحصيل.

وفي ضوء توجهات المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم في إلحاق طلاب ذوي صعوبات التعلُم في الفصول الدراسة العادية، ولأنَّ من يُدرّس صعوبات التعلُّم في الفصول العادية هن من غير خريجات التربية الخاصة فإنَّ من الأهمية الوقوف على الكفايات المهنية التي تحتاجها معلمات التعليم العام، ومنها القدرة على ضبط الصف خاصة أن بعض المعلمات لم يلتحقن ببرامج متخصصة بالتربية الخاصة، وإن وجدت فهي لا تفي بالحاجة لتحقيق الأهداف المنشودة. وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في وضع تصور للكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الفصول الملحقة بها طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر قائدات المدارس والمعلمات في مدينة جدة.

3.1- أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على:

ما تصورات قائدات المدارس والمعلمات للكفايات المهنية اللازمة لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات التعلُّم؟

وينبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الفصل الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات الفصول الملحقة بها طالبات صعوبات التعلم؟
٢. ما درجة توفر هذه الكفايات من وجهة نظر القائدات ومعلمات الفصول الملحقة بها طالبات صعوبات تعلُّم؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أهمية الكفايات المهنية ومدى توفرها تعزى لمُتغيّر: (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والتخصص الدراسي)؟

4.1- أهداف الدارسة

تهدف الدراسة إلى وضع تصور للكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر قائدات المدارس والمعلمات. وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات الفصول الملحقة بها طالبات صعوبات تعلُّم.
٢. التعرف على درجة توفر هذه الكفايات من وجهة نظر القائدات ومعلمات الفصول الملحقة بها طالبات صعوبات تعلُّم.
٣. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أهمية الكفايات المهنية ومدى توفرها تعزى لمُتغيّر: (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والتخصص الدراسي).

5.1- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية هذه الدراسة من تزامنها مع اهتمام المملكة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وإلحاق صعوبات التعلُّم بالفصول العادية، والسعي نحو تحديد الكفايات المهنية اللازمة لتعليميهم.
٢. تعد هذه الدراسة_ على حد علم الباحثة_ من الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على الكفايات المهنية للضبط الصفي للمعلمين والمعلمات في الفصول التي فيها طلبة عاديين وطلبة من فئة صعوبات التعلُّم.
٣. إثراء المعرفة حول الكفايات اللازمة لضبط الفصل الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم؛ كي تكون مرجعًا للمهتمين في هذا المجال، وتفتح الآفاق أمام الباحثين لبحث جوانب أخرى ذات صلة بالموضوع.
٤. يتوقع أن تكون هذه الدراسة مرجعًا نظريًا قد تفيد الباحثين من خلال أداة الدراسة، ممّا يعطي الدراسة الحالية أهمية في إغناء المكتبة السعودية والعربية في الكفايات المهنية

لمعلمي الفصول الملحقة بها صعوبات تعلم، والاستفادة من نتائجها، وتوصياتها في إثراء موضوع الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

١. يتوقع استفادة المختصين من نتائج هذه الدراسة في وزارة التعليم وإدارة التدريب، من خلال إنشاء قائمة بالكفايات المفقودة لمعلمي ومعلمات الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم خاصة في ممارسة الضبط الصفي.
٢. من المؤمل به أن يستفيد المعنيون في برامج إعداد معلمي التعليم العام من نتائج الدراسة الحالية في تضمين الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف في الفصول المدمجة، والملحق بها طلبة صعوبات التعلُّم وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية وزارة التعليم في إعداد البرامج التأهيلية لمعلمات الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم، واتخاذ قرارات مدروسة تساعد المعلمين من غير تخصص التربية الخاصة على تجاوز التحديات المتعلقة بإدارة الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم.
٤. قد تفيد معلمي ومعلمات التعليم العام المطبقة لبرامج التربية الخاصة على تطوير كفايتهم المهنية في الضبط الصفي.

86.1- مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية:

يعرف الشهري وقطب (2020، ص.91) الكفايات المهنية بأنها" مجموعة من المهارات والمعارف التربوية تُمكّن المعلم من قيادة الصف بثقة وفاعلية لتحقيق الأهداف المنشودة".

كما يعرفها العوفي (2020، ص. 169) " أنها مجموعة القدرات والإمكانيات والمهارات التي يمتلكها المعلم في أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه إذا حصل على أنسب إعداد وتدريب للعملية التعليمية، وتُمكّنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، وتجعله قادرًا على تحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية وإتقان، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الكفايات المهنية"

التعريف الإجرائي: تعَّرف الباحثة الكفايات المهنية في هذه الدراسة، أنها " مجموعة القدرات، والمهارات، التي تساعد معلمي الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم في خلق بيئة آمنة، وفعالة من خلال الضبط الإداري للصف، بما يحقق انسجام فئتين متباينتين في السلوك والانفعالات.

وتقاس بالدرجة الكلية للكفايات المهنية التي تستجيب لها قائدات المدارس، والمعلمات في الاستبانة.

الفصول الملحق بها صعوبات تعلُّم

يعرف سليمان (2011) الدمج بأنه" عملية تعليم الأطفال المعاقين مع العاديين جنبًا إلى جنب، سواء كان ذلك داخل الفصل الواحد أو في فصول ملحقة".

وعرف النواصرة ومنسي (2018، ص.23) الدمج أو الإلحاق أكاديميًا: "بأنها أسلوب تربوي يقوم بإلحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية".

ويعرف مك منيس (McManis, 2017) الدمج بأنها " وضع جميع الطلبة بغض النظر عن إعاقتهم في الصفوف العادية المناسبة لعمرهم في المدارس المحلية الموجودة في مناطقهم، للحصول على تعليم مناسب لهم، يمكنهم من تحقيق النجاح في المدارس.

الضبط الصفي:

يعرف نقيرو ومكي(2015، ص24) الضبط الصفي بأنه "استخدام الأستاذ لاستراتيجيات تربوية محددة تسهل على التلاميذ الحصول على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي".

التعريف الإجرائي: وتقصد الباحثة بالضبط الصفي إجرائيًا في هذه الدراسة: قدرة معلمي الفصول الملحقة بها طلبة من صعوبات التعلم، من ضبط الصف لتمكين جميع الطلاب والطالبات العاديين وصعوبات التعلم على اختلاف شخصياتهم وحاجاتهم وتباين طباعهم وقدراتهم من التعلم في جو آمن مستقر خالي من عوامل التشتت وعدم الانتباه.

الإطار النظري:

1.2- المبحث الأول: الكفايات المهنية للمعلم

تعد الكفايات المهنية للمعلم المدخل الرئيس لتطوير العملية التعليمية، وهي وسيلته الأساسية لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية. إذ ذكر الشراري (2017) أن عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم لاكتساب الكفايات اللازمة للتدريس عملية منظمة ومستمرة المعلم فيها هو المحور، وتهدف إلى إحداث تغييرات محددة ذهنية، وفنية وسلوكية للوفاء باحتياجات التعليم.

1.1.2- المحور الأول: مفهوم الكفاية المهنية

يعد مفهوم الكفاية المهنية من المفاهيم المتداولة في مجال التربية والتعليم على المستوى اللغوي والاصطلاحي، فالكفاية من الناحية اللغوية هي " الشيء الذي يغني ويكفي سواه وهو يختلف عن الكفاءة التي تعني الجدارة والمماثلة" (سليمان، 2011، ص. 272).

وأما من الناحية الاصطلاحية، فقد نال مفهوم الكفايات المهنية اهتمام كثيرًا من الباحثين والمنظرين بحسب اختصاصهم وخبراتهم.

فينظر العجمي والدوسري (2016، ص.53) إلى مفهوم الكفايات (competencies) تربويًا على أنها "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي اكتسبها المعلم قبل أو أثناء الخدمة، والتي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية وتحقق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية". فيما نظر المغاربة (2017، ص.289) إلى مفهوم الكفايات بأنها" مجموعة من المهارات المتداخلة معًا، بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد". ومن جانب آخر يرى الشهري وقطب (2020) أنها" مجموعة من المهارات والمعارف التربوية تُمكّن المعلم من قيادة الصف بثقة وفاعلية لتحقيق الأهداف المنشودة".

بينما ينظر لها الأسدي وآخرون (2016، ص.124، ص. 131) على أنها "مجموعة المهارات الأدائية والمعارف الأكاديمية والقدرات العقلية التي ينبغي أن يكتسبها الفرد أثناء إعداده لتصحيح جزءًا من سلوكه ليستطيع تطبيقها بنجاح أثناء الممارسة العملية". أو هي "جملة من الخبرات الضرورية للوفاء بمتطلبات مهنة من المهن وهي خبرات متغيرة في كل مرحلة من مراحل التطور".

وقد عُرّفت الكفايات المهنية في الدليل التنظيمي للإشراف التربوي (وزارة التعليم، 2016 ب، ص.7) بأنها" المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم والمشرف التربوي وقائد المدرس لكي يكونوا مؤهلين لإنجاز مهامهم والتي تظهر في سلوكهم وأدائهم المهني".

وترى الباحثة أن مفهوم الكفايات المهنية عند الكثير من الباحثين قد اشترك في نقطة المهارات والمعارف والقدرات والاتجاهات اللازم توفرها لدى المعلم ليحقق أهداف العملية التعليمية.

2.1.2- المحور الثاني: تصنيف الكفايات المهنية وأنواعها

تعددت تصنيفات التربويين للكفايات المهنية في أبعاد وتصنيفات مختلفة نتيجة صعوبة مهنة التعليم وصعوبة وصف وحصر الكفايات المطلوبة، ويشير العجمي والدوسري (2016، ص.55) إلى أنه لا يوجد تصنيف مطلق للكفايات المهنية، إذ تتعدد التصنيفات باختلاف النظرة إليها.

فمن جهة صنف المغاربة (2017) الكفايات إلى ثلاثة تصنيفات هي: **الكفايات الأدائية والمهارية** وتشمل مهارات الإدارة الصفية والتفاعل الصفي، بالإضافة إلى مهارة التقويم، **والكفايات المعرفية** وهي ما يمكن أن يمتلكه المعلم من معلومات وخبرات في مجال تخصصه الأكاديمي بالإضافة إلى إلمامه بالفروع الأخرى في مجال تخصصه، أما **الكفايات الوجدانية** فمتصلة بالاتجاهات المهنية للمعلم نحو التدريس أو تدريس طلبتهم.

في حين صنفت دراسة الأسدي وآخرون (2016) الكفايات إلى خمسة أصناف: **كفايات معرفية** وتتمثل في المعلومات والمهارات العقلية الضرورية للمعلم للقيام بعمله بشكل سليم،

والكفايات الشخصية وتتمثل في سمات المعلم الانفعالية والأخلاقية، مثل: القدوة الحسنة، والوقار والهيبة والحلم وتمسكه بأخلاقيات المهنة، **والكفايات المهنية المهارية والأدائية** وتتضمن مهارات التدريس التي يجب أن تتوفر لدى المعلم، مثل قدرته على التخطيط وإدارة الصف واستشارة دافعية المتعلمين واستخدامه لطرائق تدريس مختلفة، وتَمكّنه من توظيف الأدوات التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، **والكفايات الإنتاجية** ويقصد بها أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين، مثل مدى تحقيقه للأهداف التعليمية ومستوى التحصيل للمتعلمين وإكساب المتعلمين سلوكيات ومهارات متنوعة، **والكفايات الاجتماعية** ويقصد بها قدرة المعلم على التوافق الاجتماعي وحسن التعامل والتفاعل مع المتعلمين.

وهناك تصنيفات للكفايات المهنية ذات صله بالتربية الخاصة (معلمي صعوبات التعلُّم) فقد صنفها العثمان (٢٠١٨) إلى كفايات خاصة بالإعداد والتخطيط للبرامج التربوية، وكفايات تتصل بتصميم المناهج وتنفيذها، وكفايات خاصة بتوعية المجتمع بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وكفايات تتعلق بتصميم واختيار الوسائل التعليمية وكفايات إعداد برامج تعديل السلوك، وكفايات متعلقة بالتقويم، وكفايات في العلاقات الإنسانية. فيما قدم السعيدي (2015) تصنيفًا للكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلُّم مستندة على معايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وشملت المعايير: معيار الأسس العامة، ومعيار تطوير المعلمين وخصائصهم، ومعيار الفروق الفردية في علمية التعليم والتعلم، ومعيار الاستراتيجيات التدريسية، ومعيار البيئة الصفية والتفاعل الاجتماعي، ومعيار اللغة والتخطيط للتدريس، ومعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، ومعيار التعاون.

ومن جهة وضعت القرعاوي (2020) تصنيفًا للكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلُّم بشكل عام تمثل ثلاثة أبعاد هي **الكفايات المعرفية** التي تتضمن المعارف والمعلومات التي يمتلكها معلم طلبة ذوي صعوبات التعلُّم، **والكفايات الأدائية** والمتمثلة في ممارسة التخطيط والتنفيذ والتقويم واستخدام الاستراتيجيات التعليمية وتنظيم الوقت داخل الدرس وإعداد الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، **والكفايات التواصلية** ويكون هذ في التعامل مع المجتمع المدرسي والطالب خارج وقت الدرس والتعامل مع الأسرة والمختصين والمؤسسات المهتمة بذوي الإعاقة.

فيما تناولت دراسة دونج وآخرون (Deng.et.al.,2017) أربعة عوامل مبني عليها كفاءات معلمي الدمج في الصين لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية وهي: التدريس، التواصل والتعاون، السلوكيات والمعتقدات، والتطوير.

واستنتجت الباحثة من خلال العرض لتصنيفات الكفايات المهنية أنها تشمل جميع المعلمين على مختلف تخصصاتهم الأكاديمية والوظائف التي يمارسونها إلا أن معلمي الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم من غير متخصصي التربية الخاصة يجب أن تتوفر لديهم الكفايات المهنية الآتية: الكفاية التدريسية، التواصل والعلاقات، التأملية، والإدارة الصفية.

وقد رأت الباحثة أنها قد تعينهم على ضبط الصف، وتوفير البيئة الآمنة لطلبة الصف المدمج من الفئتين، فهي ضرورية لأي معلم، إلا أنه يعد توفرها أمرًا لازمًا وبدرجة عالية عند المعلم الذي سيتعامل مع فئتين متباينتين في الطباع والسلوك والقدرات.

3.1.2- المحور الثالث: الكفايات المهنية الخاصة بمعلمي الفصول الملحقة بها طلاب من ذوي صعوبات التعلم.

يشير الأدب التربوي إلى عدد من الكفايات المهنية الخاصة بمعلمي الدمج تحديدًا معلمي صعوبات التعلُّم في المدارس المطبقة لبرنامج صعوبات التعلُّم.

ووفقًا لدراسات أجريت في المملكة ودول أخرى تثبت مدى الحاجة الماسة إلى امتلاك **معلمي الفصول الملحق بها(صعوبات التعلُّم) كفايات مهنية خاصة، فقد تبين** وجود ضعف في مستوى الكفاءات المهنية لدى معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم (السعيدي،2015؛ الفقيه، 2017)، كما أشارت دراسة الدهيمات والبستنجي (2017) إلى أن المعلمين المتدربين يمتلكون مستوى متوسط من الكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة، كما أوضحت دراسة الشبيب (2018) أن مستوى الممارسة الاستشارية بين معلمي صعوبات التعلُّم ومعلمي التعليم العام كان متوسطاً.

وأشارت أيضاً دراسة برغوث (2015). إلى احتياجات تدريبية مهنية كبيرة لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج، كما أكدت دراسة العوفي (2020) أن مستوى الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة كانت كبيرة في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي. ومن جهة أشارت دراسة السناني والشوربجي (2014) إلى بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بمدارس الدمج بالتعليم الأساسي. وبالمثل أشارت دراسة الاصقه (2019) إلى صعوبات تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض.

ومن هذا المنطلق البحثي فإنَّ امتلاك معلمي الفصول الملحق بها (صعوبات تعلُّم) للكفايات المهنية في ظل نظام الدمج أصبح حاجة ماسة، وقد ورد في الأدبيات أن الكفايات المهنية تتكون من كفايات تخصص معين وكفايات عامة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

فعلى المستوى العام أشار السرهيد (2013) أن أهم الكفايات المهنية المتطلبة للمعلم العربي تتمثل بالكفايات التالية: التخطيط، وتنفيذ الدرس، والتقويم، والعلاقات الإنسانية، ويمتلك روح المبادرة، وعضوًا بأحد الجمعيات التربوية العلمية، ويتمكن من متابعة الدوريات والنشرات العلمية، والعمق في التخصص، والقدرة على التعبير الجيد، والتعامل بعدل ومساواة، وتقبل جميع الطلاب بغض النظر عن خصائصهم الاجتماعية والالتزام بالوقت، ومواعيد العمل وإدراك أهمية الوقت، والتعلم الذاتي والتجديد المعرفي، والتقويم، وسعة الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة،

والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، وخدمة المجتمع المحلي، والمشاركة الفاعلة في مجالس الآباء والمعلمين، وربط المادة العلمية بواقع الحياة، وأهمية الصوت العالي المسموع، والنظافة وحسن المظهر، والوجه البشوش.

ومن جانب آخر أوردت العديد من الدراسات الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي صعوبات التعلُّم دون تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الدمج في مختلف الأبعاد. ففي الكفايات المهنية المعرفية الخاصة بمعلمي فصول الدمج (صعوبات التعلُّم) نبه السعيدي (2015) على أن يكون لدى معلمي صعوبات التعلُّم معرفة بالقوانين والمبادئ الأخلاقية التي تحكم ممارستهم في التعليم، والقدرة على تحديد وتعريف الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ودور الأسرة في العلمية التعليمية، كما أوضحت المغاربة (2017) أن على معلم صعوبات التعلُّم أن يكون لديه كفاية في معرفة نمو الطلبة وحاجاتهم وفلسفات التعليم وأهدافه ونظرياته.

وبما أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم يتعلمون في فصول الدمج فإن علمية التواصل مع المعلمين للتحقق من مستوى تعليمهم وتكوين علاقات إيجابية معهم والمجتمع المحيط أمر مهم. وهو ما يتطلب من معلمي فصول الدمج امتلاك كفايات مهنية تواصلية ومن تلك الكفايات ما أشارت له دراسة السعدي (2015) المتمثلة في تقديم النصح والاستشارة للأسرة والعمل على إشراك الأسرة في تصميم خطة الطالب التربوية، وأهمية دورهم في اختيار الأساليب التعليمية لتعليم أبنائهم، وطرائق التدريس المشترك، بالإضافة إلى كفاية عقد اللقاءات المشتركة بين الأسرة والمتخصصين ببرامج صعوبات التعلُّم.

وفي السياق ذاته، ذكرت دراسة جردير (2014) مهارات ضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، وقد جاءت تلك المهارات مرتبة حسب أهميتها: مهارات الإعداد والتخطيط للدرس، مهارات تنفيذ الدرس، مهارات إدارة الصف، ومهارات التقويم. فيما أشارت دراسة بوقحوص(2017) إلى أهمية أن يكون لدى المعلمين مهارة تأملية داخل غرف الصف لما لها من تأثير مباشر على أدائهم التدريسي والمهني للمعلمين وتساعدهم في حل المشكلات الصفية.

كما أشار سليمان (2011) إلى بعض الكفايات المهمة لمعلمي الدمج ومن تلك الكفايات: مدى تكيفه مع فلسفة الدمج وفاعليته في تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى امتلاكه اتجاه إيجابياً نحو عملية الدمج، وأن يبتكر أنشطة ووسائل تتلاءم مع فئة الطلبة المعاقين والعاديين وأن تعمل على تحقيق مواقف مشتركة بينهم.

واستنتجت الباحثة أن معلم الفصول الملحق بها طلبة من ذوي صعوبات التعلُّم وجد نفسه في فصلٍ يضم تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في حين أنه لم يتدرب على مهارات تعليم طلاب هذه الفئة، وهو مطالب أن يتعامل مع هذا الوضع باحترافية، حتى يحقق التوازن بين الأداء التدريسي والإدارة الصفية، لذا فهو أمام تحدٍ كبير، وهو المحافظة على انضباط طلبة الصف بمهارة عالية، فلا يكن هناك جانب مهمل من جوانب التعليم والتربية قد يؤثرًا سلبًا على بقية الطلبة.

لذلك كان لابد من الوقوف على الكفايات التي قد تساعد المعلم في تحقيق هذا التوازن ومن ثمَّ سيضمن انضباط صفه انضباطًا يتحقق من خلال مهارات محددة ناتجة عن كفايات مهنية توفرت فسمحت له أن يهيئ بيئة صفية صحية.

4.1.2- المحور الرابع: أهمية الكفايات في ضبط الصف

تفرض التغيرات والتطورات المتتابعة على أن جميع الأفراد أن يمتازوا بدرجة عالية من الكفايات المهنية. حيث يرى القرعاوي (2020، ص.25) أن الكفايات المهنية تعد المحك الذي يمكن من خلاله معرفة أثر المعلم على طلبته في مختلف الجوانب التربوية والاجتماعية.

وقد أكد غريب وبلعسلة(2013) أهمية الكفايات المهنية للمدرس لتحقيق الجودة في التربية والتعليم كون مهنة التعليم تتطلب من المعلم امتلاك كفايات معرفية ومهنية وإنسانية، وتتطلب أيضاً التمكن من كثير من **مهارات التفكير والاتصال** والتفاعل مع التلاميذ؛ لأنَّ الزخم الكبير للمعرفة الحديثة، لا يمكن استيعابه إلا بتحسين كفايات المعلمين والمعلمات وفق استراتيجيات معلنة، ولذا يستلزم من المعلم أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات لممارسة عمله، كونه مطالبًا بتحقيق جودة عالية في مجال اختصاصه، جودة تنعكس إيجابًا على كل المجتمع.

وتتجلى أهمية الكفايات في ممارسة الضبط الصفي وأوضحت دراسة الشديفات وآخرون (2011) أن ممارسة المعلم للكفايات المهنية كانت لها أهمية في إدارة الصف خاصة المحافظة على النظام داخل الصف وإدارة الصف وفق المبادئ الديمقراطية، وبينتا بورجانج وترومب (2011) أن الكفايات العاطفية المجتمعية للمعلمين باعتبارها حاجة ملحة تمكنهم من إدارة وتحسين التطور العاطفي للطلبة بشكلٍ فعالٍ، كما أنها ضرورية لرفاهية المعلمين ونجاحهم في مهنة التدريس والرضا عن العمل.

في السياق ذاته خلصت دراسة الشهري وقطب (2020) إلى أن توفر كفايات الانضباط الصفي لدى المعلمين التي كانت بدرجة عالية أسهمت في تحقيق الانضباط الصفي. وبالمثل يرى المرهون وجميعان (2018) أن امتلاك معلمة رياض الأطفال قدرًا من أساليب الضبط الصفي لها أثر إيجابي في نقل المعلومات للأطفال، وتعزيز مختلف مهارتهم الانفعالية واللغوية والعقلية والجسمية والحركية والاجتماعية. أما عبدالعالي ولعزل (2018) فتشيران إلى أن أنماط الضبط الصفي الوقائي والعلاجي الذي مارسه معلمي مختلف المراحل كانت لها فاعلية في ممارستهم للإدارة الصفية.

2.2- المبحث الثاني: الضبط الصفي والإدارة الصفية

تعد الإدارة الصفية الجيدة من أهم الأسس التي يقوم عليها التعليم الجيد، وهي لا تحدث بطريقة عفوية، بل تنشأ لأنّ المعلمين الفاعلين يمتلكون أفكارًا واضحة عن الظروف الصفية، والسلوكات الطلابية المناسبة للبيئة التعليمية السليمة، والمهارات اللازمة لضبط الصف وإدارته،

تحت أي ظرف طارئ، فهم يعملون بجد لتوفير الظروف الملائمة، فالمعلمون الذين يحافظون على مستويات عالية من السلوكات الطلابية المناسبة يتمتعون بخصائص ومهارات تمكنهم من تتبع المشاكل الصفية ومعالجتها الفورية، ومساعدة الطلاب الذين لديهم صعوبات معينة، فهم يحافظون على السلوك الجيد من خلال خلق جو صفي إيجابي، يساعد على تشجيع السلوك المناسب، لذا فهم يمتلكون مهارات الإدارة الصفية العالية، من هنا جاء الضبط الصفي كنتيجة حتمية للإدارة الصفية الفعالة.

1.2.2- المحور الأول: مفهوم الإدارة الصفية

ورد في الأدب التربوي تعريفات متعددة لإدارة الصف، وكان لكل منها رؤى وتوجيهات خاصة. إذ يشير غريب (2015) إلى أن هناك منظورين لمفهوم لإدارة الصف ففي نظر بعض الباحثين أمثال راندولف وإفرتسون تتمثل الإدارة الصفية في عملية السيطرة على الطلبة من أجل حفظ النظام داخل غرفة الصف، في حين هي عند بعضهم مثل جونز توجيه الطلبة وتمكينهم من التعليم ومهاراته.

وتعرف بو جمعة وحلباوي (2015، ص47) الإدارة الصفية بأنها "العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعالٍ داخل غرف الصف، ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلُّم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها المعلم بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، وتتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة وتطور إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى".

وتحدد غريب (2015، ص.34) مفهوم إدارة الصف "بالضبط والنظام الذي يوفر الهدوء التام للطلبة داخل غرفة الصف حتى يتمكن المعلم من القيام بمهمة التدريس، ويحقق العملية التعليمية التعلمية"

ويذكر كل من الداوودى ومحمد (2018، ص. 335) أن مفهوم إدارة الصف هو" العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وكل ما يبذله من أنماط سلوكية لغرض إشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية المرجوة، ويعيها المتعلمون حيث تتضمن تحديد دور كل من المعلم والمتعلم"

ومفهوم الإدارة الصفية عند عبدالعالي ولغزل (2018، ص.43) هي "مجموعة من الأنشطة التي يمارسها المعلم تهدف إلى توفير جو يسوده العلاقات الإنسانية الإيجابية والتفاعلية بين أعضائه، بالإضافة إلى أنها مجموعة من العناصر التي تعمل على حفظ النظام وكلها تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

ويرى الشهري وقطب (2020، ص. 92) أن الإدارة الصفية تتمثل في "كل ما يقوم به المعلم داخل الصف الدراسي من نشاطات وإجراءات وتعليمات وتنظيمات لتهيئة الجو المناسب لعملية تعليمية وتربوية فاعلة تحقق الأهداف المرجوة منها".

ومن خلال التعريفات السابقة الذكر، تستنتج الباحثة أن مفهوم الإدارة الصفية تشترك في مجموعة من النقاط أهمها أنها مجموعة من السلوكات المختلفة، منظمة ومخططة، يمارسها المعلم أو المعلمة، تتم داخل غرف الصف، تسعى إلى الضبط الصفي وحفظ نظامه؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية التربوية.

2.2.2- المحور الثاني: مفهوم الضبط الصفي وأهميته.

يشير عبد الحكيم (2014، ص. 3) إلى مفهوم الضبط الصفي بأنه "درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب المتعلمين، وإلى درجة اندماجهم في الأنشطة الصفية وكذا توجههم نحو العمل، وبناءً عليه تعتبر عملية ضبط النظام أحد جوانب إدارة الصف، والتي تشمل تنظيم التعليم سلوك المعلم وأنماط تنظيم البيئة.

ويشير عماري (2017، ص. 50) إلى مفهوم الضبط الصفي على أنه "استخدام المعلم لاستراتيجيات تربوية محددة تسهل على التلاميذ الحصول على أفضل مستوى من التعليم والنمو الشخصي" كما يشير مفهوم الضبط الصفي عند النداوي وعباس (2018، ص.461) إلى أنها "عملية ضبط سلوك الأطفال في الموقف الصفي وفق قواعد وأنظمة محددة، وتسعى من خلالها إلى تيسير عملية التفاعل الصفي لتحقيق الأهداف المرسومة والمخططة بمشاركة جميع عناصر الموقف وبحسب الأدوار والمهام المخططة".

ومن خلال التعريفات السابقة تستنتج الباحثة أن مفهوم الضبط الصفي لا يعني السلطة والنظام القصري، بل الانضباط التربوي الذي يعين كل من المعلم والطالب في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية فهو بذلك يعد معيارًا لنجاح العملية التعليمية والتعلمية والتربوية.

أهمية الضبط الصفي :

شكَّل الضبط الصفي في السنوات الأخيرة أحد أهم الموضوعات التربوية التي حظيت باهتمام كبير من قبل التربويين في مختلف المراحل التعليمية.

وتعد عملية ضبط الصف أحد أهم جوانب عملية التدريس التي تشغل ذهن المعلمين – على اختلاف خبراتهم – لما لها من انعكاسات إيجابية كبرى على نتاجات التعليم من جهة، وعلى توفير الراحة للمعلمين والطلبة واستمتاعهم في الدرس من جهة أخرى، كما يعد الضبط الصفي من الشروط الأساسية في العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف، ففي غيابه لا يمكن للمعلم تنظيم سير عملية التعلُّم والتعليم، والسير في خطوات التدريس، بشكل فاعل لتحقيق أهداف التعلُّم ضمن المعيار المحدد (أبو جادو، 2011).

ومن جانب أشارت مغنية (2012) إلى أن الضبط الصفي يسعى إلى تحقيق قدر كبير من التعاون بين الطلبة ومعلميهم وتيسير عملية الاتصال والتواصل بينهم، كما تفسح المجال لاختيار أنسب الطرق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصاً مناسبة للتعلم.

كما تتجلى أيضاً أهمية الضبط الصفي كما يرى نقيرو وحمو (2015، ص.37) "من تشعب وتنوع مدخلات الضبط الصفي، ومن مسؤوليات الأستاذ المختلفة تجاه المتغيرات والمهام الكثيرة في الصف كالمكتبة والوسائل التعليمية وغيرها، ناهيك عن الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية والفروق الفردية بين الطلبة والذي يقتضي من المعلم التعامل معها"

ولأن الضبط الصفي يعد جزءًا أساسيًا في إدارة الصف، فإنَّ غياب ضبط الصف يؤدي إلى صعوبة تعامل المعلم مع الطلبة وهو من المشكلات التي تواجه المعلمين في إدارة الصف.

"وفي السياق ذاته، قد يكون ضبط الصف سببًا في نجاح أو إخفاق المعلم في مهمته وذلك لأهميته في القدرة على إكساب الطلبة المهارات والقيم والاتجاهات، والاستمتاع بالعملية التعليمية من قبل المعلم والطلبة، مما يعزز عملية الدراسة والتوصل إلى الأهداف التربوية المنشودة" (مؤنس،2015، ص.47)

لذلك فإنَّ ضبط سلوك الأطفال وحسن إدارتهم وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التربوية قد تضع الطفل على أول درجات السلم التعليمي، وتكسبه دافعًا قويًا لمواصلة التعلُّم وبناء شخصيته بما يحقق للمجتمع عوائد عظيمة، وقد تضع نهاية لدافعيته ورغبته في التعلُّم قبل أن تطأ قدمه سلم التعليم الأساسي (المرهون وجميعان، 2018، ص.513).

وفي سياق آخر ترى عبدالعالى ولغزال (2018) أن لضبط الصف أهمية بالغة في تحقيق النظام داخل المدرسة ومن ثم تحقيق الانضباط في المجتمع مستقبلاً من خلال ما يكتسبه الطلبة لهذه القيمة التي تنتقل معهم في جميع مجالاتهم الحالية والمستقبلية ويشكل الضبط الصفي محور العملية التربوية وأساس نجاحها.

ومن هنا تستنتج الباحثة أن النظام الصفي التعليمي التربوي يتأثر بعوامل عديدة، منها الخصائص النفسية والاجتماعية للطلبة، في الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم، لذا يجب أن يتعامل المعلمون بدرجة عالية من المهارات الأدائية والشخصية، وتوظيف جميع الإمكانات اللازمة لتحسين التعلُّم في بيئة صفية منضبطة تهدف إلى التقليل من السلوكات الخاطئة التي من شأنها إعاقة التعلُّم، وإلى اندماج طلبة الصف على اختلافهم في أنشطة تعليمية متنوعة مناسبة لكل طلاب الصف، كما يتطلب الضبط الصفي لمعلمي الفصول الملحق بها طلبة من صعوبات التعلُّم، من غير متخصصي التربية الخاصة امتلاك كفايات معينة لتوفير ببيئة صفية ملائمة لتعلم الطلبة.

3.2.2- المحور الثالث: علاقة الضبط الصفي بعملية التعلُّم والتعليم

تعد علمية الضبط الصفي من العمليات المهمة جدًا في البيئة التعليمية، كما تعد جزءًا رئيسًا في تعزيز عمليتي التعلُّم والتعليم في مختلف الجوانب الإنسانية والتعليمية والاجتماعية. حيث تشيرا النداوي وعباس (2018) إلى أن الضبط الصفي والتعليم عمليه تكاملية يسيران جنبًا إلى جنب، فالضبط الصفي أمرًا لابد من القيام به لحدوث قدر من التعليم الفعال.

وتظهر علاقة الضبط الصفي بعملية التعلُّم والتعليم في جوانب عدة، منها تسهيل حركة المعلم والتلاميذ فيؤدون نشاطاتهم بطريقة تعاونية تفاعلية، ومن مهام إدارة الصف أيضًا توفير الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتنظيمها وتوجيهها ووضع خطة عملية لتقويم مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف (غريب،2015).

وللضبط الصفي أيضاً علاقة في تحسين مناخ التعلُّم داخل غرفة الصف، ذكرت النداوي وعباس (2018) أن اسهام الضبط الصفي يساهم في توفير المناخ التعليمي، إضافة إلى تحقيق مجتمع حيوي ذي سلوك حضاري، كما يسهم الضبط الصفي في التخلص من ضياع الوقت في ضبط الطلبة، وتوفير وقت أطول للتعلم فكثير من الوقت يُفقد ويهدر في غرفة الصف بسبب الفوضى وعدم احترام القوانين، كما أن هناك علاقة قوية بين الضبط الصفي وبين دافعية الأطفال للتعلم وتحقيق الأهداف المرسومة، فانخفاض الدافعية للتعلم يشَّكل أحد أهم الأسباب المسؤولة عن انتشار الشغب وتدني مستوى الضبط في الصفوف الدراسية، لذا فإن الحفاظ على الضبط الجيد شرط ضروري لخلق بيئة صفية تساعد على التعلُّم المرغوب، فغياب الضبط يجعل نصف وقت المعلم يضيع في التعامل مع عوارض خارج نطاق الدرس.

وقد بينت دراسات سابقة أجريت بهدف وصف علاقة الضبط الصفي بعملية التعلُّم والتعليم إلى الأثر الإيجابي الذي يحققه الضبط الصفي في متغيرات مختلفة متصلة بعملية التعلُّم والتعليم. فقد أشار محمد وعبد الباسط (2019) إلى أن ممارسة المعلمين للضبط الصفي كان له علاقة إيجابية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذهم.

فيما أشار الحجوج والحراجي (2020) إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة المعلمين لأنماط الضبط الصفي وتحقيق التعليم الفعال في مدارسهم، وأشار أيضًا إلى أن توفر عملية المتابعة المستمرة للضبط الصفي مع التعليم الفعال جاء متوازيًا مع نمط الضبط المستخدم، حيث حقق الضبط الصفي قدرًا من المحافظة على التوزان داخل الصف الدراسي وتسييرهم للعلمية التعليمية داخل حصصهم الدراسية.

وفي الإطار ذاته، بينت دراسة عبدالعال ولغزال (2018) وجود علاقة إيجابية بين الضبط الوقائي والعلاجي والعقابي بفاعلية الإدارة الصفية في مختلف مراحل التعليم العام. كما بينت دراسة محمد وطه (2018) أن أسلوب الضبط الصفي الإرشادي المتبع من قبل المعلمين كان له أثر على مستوى تقدير الذات لدى طلبتهم.

4.2.2- المحور الرابع: أساليب ضبط الصف

تعد أساليب الضبط الصفي من المرتكزات الأساسية المهمة للمعلم في إدارة الصف، إذ يتطلب من معلمي فصول الدمج اتِّباع أساليب واستراتيجيات فعَّالة داخل الصف تسهم في تسيير وضبط سلوكات طلبتهم، كما تعد هذه الأساليب من أهم الكفايات التي يجب على معلمي فصول الدمج من غير متخصصي التربية الخاصة أن يمتلكوها لما لها من أثر إيجابي في نقل المعلومات للطلبة سواء العاديين أو من ذوي صعوبات التعلُّم؛ وذلك لتعزيز مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية واللغوية والعقلية والجسمية والحركية.

"إن أهم ما يميز أساليب الضبط الصفي الفاعل هو توفير البيئة النفسية والاجتماعية الإيجابية وبناء علاقات إنسانية داخل غرفة الصف تؤثر بدرجة كبيرة على عملية الاتصال والتفاعل الصفي" (المرهون وجميعان، 2018، ص.514).

وقد تناولت الأبحاث والدراسات أساليب ضبط الصف بشكل بارز، وتبين وجود تصنيفات وأنواع مختلفة لها، وتختلف استخدام هذه الأساليب من موقف إلى آخر ومن مدرس إلى آخر. فقد أشار كل من مغينة (2020) وعبدالعال ولغزل (2018) الحجوج والحراكي (2020) إلى ثلاثة أنواع من أساليب الضبط الصفي التي يستخدمها المعلم أو المعلمة في حفظ النظام وضبط الصف الدراسي، وهي: أسلوب الضبط الوقائي، وأسلوب الضبط العلاجي، وأسلوب الضبط العقابي. فيما أضاف محمد وطه (2018) أسلوب الضبط الإرشادي في دراسته.

من جانب حدد مغينة (2012) أن أساليب الضبط الصفي نوعان هما: أساليب الضبط الصفي الداخلي، وأساليب الضبط الصفي الخارجي، وصنفها إلى الأسلوب الإرشادي والأسلوب العقابي والأسلوب التوبيخي. بينما أورد الأفندي (2014) أسلوبين من أساليب الضبط الصفي يستخدمهما المعلم في ضبط الصف داخل الفصل هما أسلوبا الثواب والعقاب، ويرى أن يتم استخدامهما في الوقت والمكان المناسب.

ومن خلال قراءة واطلاع الباحثة على أنماط الضبط الصفي وما تضمنته من أساليب مختلفة، تستعرض الدراسة الحالية الأنماط والأساليب الشائعة في غرف الصف التي ينبغي على معلم الفصول الملحق بها صعوبات تعلم استخدامها وهي على النحو الآتي:

١. أساليب الضبط الوقائي: وفيه تتخذ المدرسة أساليب ضبط وقائية بهدف منع خرق النظام المدرسي قبل وقوعه. وهي أساليب يتبعها المعلم بقصد حفظ النظام في الحصة الدراسية (مغينة،2012؛ عبدالعال ولغزل،2018؛ الحجوج والحراكي، 2020). وتتنوع هذه الأساليب ببين العدل والمساواة بين الطلبة، وشعور الطالب بمسؤوليته في الحافظ على قوانين المدرسة وعدم خرقها، والاستعانة بأولياء أمور الطلبة والمرشد النفسي لحل مشكلات الطلبة (الحجوج والحراكي، 2020).

٢. الضبط العلاجي: يستخدم أساليب ضبط علاجية مختلفة في حال تعذر الأساليب الوقائية، وذلك لعلاج المشكلات والمخالفات التي يرتكبها الطلبة ذات الصلة بالنظام والانضباط (مغينة،2012؛ عبدالعال ولغزل، 2018؛ الحجوج والحراكي، 2020). ومن أساليب الضبط الصفي العلاجي الحرمان والتغريم، والتعهد الشفهي أو الخطي والمشاركة الجماعية في حل مشكلات بعض الطلبة وتحمل مسؤوليتهم تجاه ذلك (الحجوج والحراجي،2020).

٣.الضبط العقابي: ويستخدم في حال فشلت أساليب الضبط الوقائية والعلاجية، وتعد أكثر الأساليب قسوة، وهي أساليب متنوعة تتراوح بين أجراء لفت انتباه والفصل القطعي بهدف ردع الطالب عند ارتكاب مخالفات جسيمة (مغينة، 2012؛ عبدالعال ولغزل، 2018؛ الحجوج والحراكي، 2020).

5.2.2- المحور الخامس: النظريات والنماذج التي فسرت الضبط الصفي وعلاقتها

ظهرت بعض النظريات والنماذج التي تناولت عملية ضبط الصف.

ومن النظريات التي فسرت علمية الضبط الصفي (الندواي وعباس، 2018) مايلي:

١- **نظرية الخيارات العقلانية** لوليم جلاسر (Choices Willem Jlasir Theorie of Rational):

تقوم نظريته في الضبط الصفي على أساس فهم الأسباب التي تقف وراء إظهار الطلبة سلوكات غير مرغوبة، ويرى جلاسر أنَّ على المعلم قيادة الطلبة نحو الاهتمام بممارسة السلوكات المناسبة، وألا يقبل منهم أية أعذار بشأن السلوكات غير المناسبة، ويستند على مبدأ أساسي يستمده منه عنوانه، وهو الاهتمام بالتركيز على الواقع الحالي، وصرف النظر عن الماضي في معالجة المشكلات السلوكية، واقتراح الحلول المناسبة كنقطة نحو المستقبل.

٢- **ثانياً** نظرية **الدراية والتنظيم:** وتعود هذه النظرية للعالم يعقوب كونين (Jacop Kounin) وزملائه، وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الأساليب التي في ضوئها تقلل السلوكات غير المقبولة من الطلبة، وتحقق إدارة صفية تؤدي بالطلبة إلى التركيز في مهامهم، ولفت يعقوب الانتباه إلى الأساليب التي يجب على المعلمين الأكفاء استخدامها في مؤلفين الأول: النظام والإدارة الجماعية والثاني بالشراكة مع شيرمان بعنوان "البيئة المدرسية كمواقف سلوكية بين النظرية والتطبيق، وتفسر هذه النظرية عملية الضبط الصفي من خلال تمكن المعلم في إبقاء الطلبة منشغلين بالمهام المناط بهم مستخدمًا أساليب مختلفة أهمها ما يسميه "بالدراية" وتشير إلى تفاعل المعلم مع طلبة في الزمن المناسب؛ كونه يعرف ما يحدث بالصف في جميع الأوقات ويستجيب للسلوكات غير المرغوبة بصورة حازمة وملائمة.

وترى الباحثة أن هذه النظريات تشكل المهارات التي يجب أن تكون في المعلم لكي يضبط الصف بطريقة تربوية، وأن تطبيق وممارسة هذه الأساليب لغرض الضبط الصفي تتطلب من المعلمين امتلاك كفايات تتلاءم وتتناسب مع النظريتين، ككفاية التدريس والإدارة الصفية.

وفي السياق ذاته، أورد المرهون وجميعان (2018) ثلاثة نماذج فسرت عملية الضبط الصفي، وهذه النماذج هي كما تلي:

١. **نموذج كاي** (Kay Model-1994): ويفسر عملية الضبط الصفي وفق منظور كاي (1994) أن شخصية الطفل تتكون من جملة المعايير، الخاصة به، وفي ضوء هذه المعايير يتصرف الطفل ويحكم على المواقف التي يواجهها، ويكون دور المعلم في ضبط سلوك الطفل من خلال إدراك هذه المعايير، والتعامل والتصرف مع الطفل بناء عليها، فيدربه على الضبط الذاتي لسلوكه، ويقوم بتعديل المعايير التي لا تتفق مع السلوك السوي، حتى يستطيع الطفل تحمل مسؤولية أعماله.

٢. **نموذج جونز** (Jones Model-2000): ويفسر عملية الضبط الصفي وفق منظور جونز (2000) في اعتماد ضبط الصف بشكل رئيس على الحضور الدائم للمعلم في غرفة الصف، فعلى المعلم التواجد في غرفة الصف لتقويم سلوك الطلبة، فالطفل وفق هذا النموذج بحاجة دائمة للضبط والتوجيه، ويمكن للمعلم توظيف استراتيجيات ضبط الصف المناسبة، لضبط سلوك الأطفال.

٣. نموذج وليام جلاسر (Glasser Model,1989): تقوم فكرة جلاسر في نظريته في الضبط الصفي هو أن عملية الضبط السلوكي عملية يقوم به الطفل ذاتياً بمساعدة وإرشاد من معلمه، فيكون دور المعلم في الضبط الصفي من خلال توضيح السلوك المشكل للطفل وموضحًا له نتائجه السلبية للطفل، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة القناعة يبدأ بتعديل سلوكه بنفسه تحت رقابة المعلم والتشجيع المستمر له أثناء التعديل، وقد أسمى جلاسر هذا العلاج بالعلاج السلوكي الواقعي.

ولإيجاد العلاقة بين هذه النماذج وبين الكفايات المهنية للمعلم، تستنتج الباحثة أن المعلم بحاجة إلى كفايات مهنية مثل الكفايات التأملية وكفايات العلاقات والتواصل، حتى يتمكن من فهم نفسيات وحاجات طلبته، وكيف تلعب الفروق الفردية في تشكيل بيئة التعلم، ومن ثم يستطيع المعلم أن يتعامل مع طلابه بشكل سليم.

3.2- ثانياً: الدراسات السابقة

تستعرض الدراسة العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الكفايات اللازمة للمعلمين في ضبط الصف من جوانب عدة.

المحور الأول: دراسات تناولت الكفايات المهنية

دراسة العوفي (2020) بعنوان:" مستوى الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات. وتكونت العينة من (112) معلمًا. وجاءت أهم الاحتياجات التدريبية مرتبة حسب الأهمية: أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة، تعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة، استخدام الوسائل والمعينات المناسبة لطلاب التربية الخاصة، طرق تعامل معلمي التربية مع ذوي الإعاقة، أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية، التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة، تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة.

دراسة القرعاوي (2020) بعنوان: "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم"

هدفت إلى التعرف على إسهام الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم. انتهج فيها الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، استعان بمقياسين أحدهما للكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، والآخر مقياس التفاعل الاجتماعي. وكانت العينة من معلمي صعوبات التعلُّم وعددهم (34) معلمًا من معلمي صعوبات التعلُّم و (143) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلُّم. توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها توفر الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلُّم بدرجة كبيرة بالترتيب الآتي: (الكفايات الأدائية، الكفايات المعرفية، الكفايات التواصلية)، الكفايات التواصلية والمعرفية لدى المعلمين ساهمت في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

دراسة الراوي (2018) بعنوان" تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوظيفية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية)

هدفت دراسة إلى التعرف على مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير، ومعرفة مدى اختلاف مستوى التوافر والأهمية للكفايات باختلاف بعض المتغيرات. وتكونت العينة من معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية بلغ

عددهم (45) ، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة مقياس الكفايات المهنية على شكل استبيان من (13) بُعدًا، إضافة إلى اختبار "ت" لعينة واحدة، ولعينتين مستقلين. توصلت إلى نتيجة مفادها: أن الكفايات في مجملها متوفرة، وأكثرها توفرًا هو العمل بفاعلية وتطوير العلاقات، وأقلها المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.

دراسة بو قحوص (2017) بعنوان" علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين وعلاقته بالأداء التدريسي بصورة عامة، وبالكفايات التدريسية بصورة خاصة لدى الطلبة المعلمين. انتهجت المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (68) من الطلبة المعلمين. استخدم مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولس Eysenck &Wilson Reflectiveness Scale. إلى جانب استمارة تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين. وقد أشارت بعض نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين قريبًا من المستوى الجيد.

دراسة العجمي والدوسري (2016) بعنوان" التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض"

هدفت الدراسة إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم. اعتمدا المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (246) معلمًا ومعلمة، من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (18) فقرة مقسمة على بعدين. وخلصت الدراسة إلى توافر الكفايات التدريسية والمهنية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة، وجاءت جميع الكفايات المهنية مهمة بدرجة كبيرة، بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية كفايات الأسس العامة.

دراسة Kuyini et al, 2016 بعنوان "المعلمون الغانيون: الكفاءات التي تعتبر مهمة لمعلمي الدمج"

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كفايات التدريس المطلوب توافرها في معلمي الدمج بدولة غانا. واعتمدت الدراسة منهج البحث الكمي. وشملت العينة (163) مدرسًا من منطقتين جغرافيتين في غانا. وتمثلت أداة البحث في استبيانًا مكونًا من (14) عنصرًا. وأظهرت النتائج أن تكييف المواد التعليمية وإدارة السلوك وغيرها من الكفاءات المهمة المطلوبة. وأوصت الدراسة بدراسة الآثار المترتبة على تدريب المعلمين في المستقبل.

دراسة deng et al (2017) بعنوان "التطوير والتحقق الأولي من استبيان كفاءة المعلمين الجامعيين لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية العادية في الصين"

هدفت إلى التحقق من أداة وكفاءات معلمي الدمج لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الصين. تم الحصول على البيانات من تحقيق أولي واسع النطاق في بكين. تضمنت التحليلات الأولية تحليل العامل الاستكشافي وتحليل العوامل المؤكدة. أشارت النتائج إلى أن كفاءة المعلمين الجامعيين الصينيين ترتكز على أربعة عوامل: التدريس والتعليم، التواصل والتعاون، المواقف والمعتقدات، والتفكير والتطوير.

دراسة majoka (2019) بعنوان "كفاءات المعلم الرئيسية للدمج: الاستفادة من الحقائق العملية لمعلمي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في زمبابوي"

تناولت الدراسة الكفاءات التدريسية التي يرى معلمو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أنها ضرورية للدمج. اختارت المنهج الوصفي على عينة من (24) معلمًا من معلمي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تم اختيارهم بشكل مقصود استخدم فيها الاستبيان. وخلصت الدراسة أن المشاركين يرون أن الفحص والتقييم، والتمايز في التدريس، وإدارة الفصول الدراسية والسلوك، والتعاون هي الكفاءات الأساسية المطلوبة من معلمي الدمج.

دراسة الزغلول (2016) بعنوان" مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس. استخدم المنهج الوصفي. تكونت العينة من (600) معلمًا ومعلمة، استخدم أداتين هما: مقياس الممارسات التأملية لدى المعلمين في التدريس، ومقياس الكفايات المهنية لدى المعلمين في التدريس. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الممارسات التأملية كان متوسطًا عند المعلمين.

دراسة محمود (2012) بعنوان" الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم"

هدفت إلى تحديد العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلُّم وتحقيق الكفاءة الاجتماعية لهم. وهي دراسة وصفية. اعتمدت على عينة من تلاميذ صعوبات التعلُّم في مدرسة دمج وعددهم (61) وتلاميذ صعوبات من مدرسة لا تطبق الدمج وعددهم (58). استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات وهي: مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلُّم، واختبار القدرة العقلية (أوتيس لينون) واستمارة المستوى الاجتماعي. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن هناك تأثيرًا إيجابيًا للدمج على عمليات تنمية الانتباه للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يتسم سلوكهم بالنشاط الزائد وفرط الحركة مما يترتب عليه قيامهم بسلوك اجتماعي غير مقبول قد يتأثر به أقرانهم.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال ما تم استعراضه للأدب السابق من الدراسات العربية والأجنبية، التي بحثت في موضوع الكفايات المهنية للمعلمين لعل الاستنتاج الأولي الذي يمكن ملاحظته هو أن الكفايات المهنية حظيت باهتمام واسع من الباحثين، سواء ما يتعلق بالمعلمين بشكل عام أو معلمي التربية الخاصة بشكل خاص، كما أن الكفايات المهنية في الدراسات السابقة جاءت مرتبطة بعلاقة أخرى كالإدارة الصفية أو التفكير التأملي، أو التفاعل الاجتماعي، أو من ناحية واقع توافرها وأهميتها لدى المعلمين، و بعض الدراسات تناولت الحد الأعلى من الكفايات التي تحولت إلى كفاءات مهنية.

- أوجه التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف إذ تناولت جميعها موضوع الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين كدراسة الراوي (2018) التي بحثت عن مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمة، والعوفي(2020) التي ناقشت الحاجات التدريبية اللازمة لتوفر الكفايات المهنية عند معلمي الدمج، والعجمي، الدوسري(2016) التي هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية عند معلمي الدمج، والقرعاوي(2020)، و بوقحوص(2017) إذ تناولا إسهام الكفايات المهنية في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي، وعلاقتها بالتفكير التأملي، ودراسة Deng (2017))؛ التي هدفت إلى التعرف على كفاءات معلمي التعلُّم المدمج، ودراستي Kayini (2016) ؛(2019) Majoka اللتين اهتمتا بالكفاءات التدريسية لدى معلمي الدمج، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجية البحث، إذ اعتمدت جميعها على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الاستبانة كأداة مناسبة للبحث الكمي الوصفي.

- أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف الذي تناول موضوع الضبط الصفي في الفصل الملحق به صعوبات تعلُّم وعلاقته بكفايات معلمي صفوف الدمج، من جانب وماهي الكفايات اللازم توفرها عند معلم الفصل الملحق به صعوبات تعلُّم حتى يستطيع ضبط الصف وخلق بيئة آمنة، في حين تناولت الدراسات السابقة الكفايات من جوانب أخرى مختلفة كدراسة العجمي، والدوسري(2016) التي هدفت إلى رصد واقع امتلاك المعلمين للكفايات، ودراسة العوفي(2020) التي وقفت على دور التدريب في إكساب المعلمين الكفايات المهنية، ودراسة القرعاوي(2020)؛ وبو قحوص (2017) التي ربطت الكفايات المهنية بمتغير التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي، وعلاقة الذكاء الانفعالي بالكفايات لدى المعلم، ودراستي Kayini (2016) ؛(2019) Majoka اللتين اهتمتا بالكفاءات التدريسية وهي الحد الأعلى من امتلاك المهارات اللازمة للمعلم.

واختلفت الدراسة الحالية عن دراسات الراوي (2018) وبو قحوص (2017) في العينة إذ كانت العينة معلمين جدد، أو طلبة معلمين أو معلمي التربية الخاصة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الضبط الصفي

دراسة المكاوي و السلمي (2020) بعنوان" تصور مقترح لتحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة"

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة، في ضوء متغيرات: النوع والتخصص وعدد سنوات الخبرة. نهجت المنهج الوصفي، صمم الباحثان استبانة طُبقت على عينة عشوائية بلغت (557) من معلمي مدارس الدمج في مصر والسعودية. أظهرت النتائج أن مجالات تحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة متوفرة بدرجة متوسطة وكذلك فيما يتعلق بالترابط والثقة والتواصل الفعّال.

دراسة الطهراوي (2019) بعنوان " المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم "

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. استخدمت فيها المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من (30) تلميذًا وتلميذة في السنة الخامسة تم اختيارهم بطريقة قصدية. استخدم فيها الملاحظة والمقابلة ومقياس المصفوفات المتتابعة (لجون رافن)، ومقياس فرز حالات صعوبات التعلُّم (مايكل بست)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية اللازمة في المدرسة العادية (صالح هارون). ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم المتمرسين بالمدرسة العادية يمتلكون ويتصفون بمستوى منخفض من المهارات الاجتماعية.

دراسة العدل (2018) بعنوان" الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب ضبط الصف"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي بكل من استراتيجيات المواجهة، وإمكانية التنبؤ بالذكاء الانفعالي من استراتيجيات المواجهة، وبعض أساليب ضبط الفصل لدى المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. استعمل مقياس الذكاء الانفعالي لقياس العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة لضبط الصف. اشتملت على (42) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف). وتكونت العينة من معلمي المرحلة الابتدائية وعددهم (356) معلمًا. كان من أهم نتائجها وجود علاقة سالبة بين أسلوب المناقشة والأساليب الوقائية والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والوعي الانفعالي، وعلاقة موجبة بين العقاب والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والوعي الانفعالي.

دراسة النداوي وعباس (2018) بعنوان" الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي في تحقيق أهداف البحث. وتكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية. طبق على عينة عشوائية بلغت (400) معلمة روضة، قامتا ببناء مقياس الضبط الصفي. توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهن ضبط صفي وفسرت النتيجة من خلال التنوع في أساليب المعلمة التي تتبعها مع الأطفال والذي أسهم بشكل كبير في قدرتها على ضبط الصف.

دراسة الاصقة (2018) بعنوان" الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض"

هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة. اتبعت فيها الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الاستبانة على عينة عشوائية عددها (60) من موظفين الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج. توصلت إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن هناك مشكلات إدارية بدرجة كبيرة علاوة على افتقار المعلمات التعليم العام لمهارات التدريس في مجال التربية الخاصة وتدني مستوى التدريب لديهن.

دراسة الجبر (2013) بعنوان" فاعلية أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (19) من الطلاب المعلمين. تم تطبيق التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وجمعت البيانات بأسلوبين / المنهجية الكمية والكيفية. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية.

دراسة المزين، سكيك (2011) بعنوان "التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التواصل الصفي ومشكلات الانضباط لدى طلبة المرحلة الثانوية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. بلغت عينة الدراسة (301) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية. استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت من مجالين هما:

الممارسات التي يقوم بها المعلم لتحقيق التواصل الصفي من (40) فقرة، وسلوكات تعبر عن وجود مشكلات صفية تستدعي تواصل المعلم للحد منها من (25) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين؛ لتحقيق التواصل الصفي للحد من المشكلات الصفية.

دراسة(2018) Karakaya, E. G., & Tufan بعنوان:" مشكلة السلوكات وإدارة الفصول الدراسية في بيئات ما قبل المدرسة الشاملة"

هدفت دراستهم استقصاء العلاقة بين مهارات المعلمين في إدارة الصف والمهارات الاجتماعية للتلاميذ في الصفوف المدمجة. انتهجت المنهج الوصفي. واستعمل الاستبيان كأداة للقياس، قاموا بإجراء دراستهم على (42) معلمًا في رياض الأطفال من إقليم (كوكايلي) في تركيا و (42) من تلاميذ الفصول المدمجة تتراوح أعمارهم من ٤-٧ سنوات. أسفرت نتائج الدراسة عن توفر مستوى مرتفع من الإدراك لمهارات إدارة الصف من قبل المعلمين المشاركين في الدراسة، كما لم تجد الدراسة أن مستوى إدراك المعلمين يختلف وفقًا لأعمار طلاب صفوف الدمج أو جنسهم. في المقابل، وجدت الدراسة أن مستوى إدراك المعلمين لمهارات الإدارة الصفية تختلف وفقًا لعدة عوامل من أهمها: عمر المعلم، الخبرة، نوع الجامعة المتخرجين منها[1]، الحالة الوظيفية للمعلم[2].

دراسة (Sokal et al, 2013) بعنوان" ما مدى أهمية التدريب العملي لتطوير مهارات معلمي الدمج وتأثيراته الفعالة على إدارة الصف"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية التدريب العملي لتطوير مهارات معلمي الدمج وتأثيراته الفعالة على إدارة الصف. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا قبل الخدمة. واعتمدت استبانة كأداة تم تقديمها للعينة لبحث ثقتهم، ومخاوفهم، وفعاليتهم في التدريس في الفصول الدراسية التي تعتمد على الدمج قبل وبعد دورة حول التعليم المدمج. اختبر بعض الطلاب تدريبًا عمليًا في بيئة شاملة جنبًا إلى جنب مع الدورات الدراسية، وبعض الطلاب لم يفعلوا ذلك. حققت كلتا المجموعتين مكاسب كبيرة في جميع المتغيرات التابعة والمقاييس الفرعية من قبل المعالجة إلى ما بعد. ومع ذلك، فإنَّ الطلاب الذين جربوا تدريبًا عمليًا في بيئة دمج طوروا فاعلية المدرس أكبر في إدارة الفصل الدراسي من الطلاب الذين ليس لديهم تدريب عملي. نظرًا لأهمية الإدارة الناجحة للفصول الدراسية لاستبقاء

المعلمين ونجاح الطلاب، وتدعم النتائج أهمية الممارسة الشاملة عالية الجودة كميزة أساسية لبرامج إعداد معلم الدمج الفعالة

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

- **أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**

اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع ضبط الصف، إذ تناولت جميع الدراسات الضبط الصفي في فصول الدمج، ولكن من أبعاد مختلفة، كدراسة مكاوي، والسلمي (2020)؛ النصيري (2019)؛ الجبر (2013) كذلك تشابهت في منهجية الدراسة حيث اعتمدت جميع الأبحاث السابقة المنهج الوصفي التحليلي، عدا دراسة الجبر (2013) **ودراسة (Sokal et al, 2013)** اللتان نهجتا المنهج التجريبي، كما أن جميع الدراسات اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة مكاوي والسلمي(2020)؛ النصيري(2019)؛ Carrote (2020) في نوعية العينة المختارة حيث كانت من معلمي فصول الدمج.

- **أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون الدراسة الحالية ربطت موضوع ضبط الصف بمدى توفر بعض الكفايات المهنية لدى معلم الفصل الملحق به صعوبات تعلُّم، بينما دراسة مكاوي، والسلمي (2020) وضعت تصورًا ومقترحًا لتحول مدارس الدمج إلى بيئة آمنة، كما أنها اختلفت عينة الدراسة الحالية عن دراسة العدل(2018)؛ والمزين، سكيك (2011) التي طبقت على معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، ودراسة النداوي، عباس(2018)؛ Kararkaya (2018) التي كانت عينتها من معلمات ومعلمي رياض الأطفال، ودراسة Sokal (2013) التي طبقت على معلمين قبل الخدمة، ودراسة الجبر (2013) التي طُبقت على طلبة معلمين.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الربط بين الكفايات المهنية وضبط الصف، إذ اتضحت العلاقة القوية بين امتلاك المعلم للكفايات المهنية سواء ما يتعلق بالأداء أو بالشخصية وبين القدرة على ضبط الصف بالوسائل التربوية المناسبة. والوقوف على مدى أهمية الكفايات المهنية وتوفرها لدى المعلمين في التعليم العام أو التربية الخاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.3- منهج الدّراسة

اقتضت طبيعة المشكلة محل الدراسة وأهدافها أن تعتمد الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، للوصول إلى النتائج من خلال الإجابة عن أسئلتها، كونه المنهج الملائم لوصف تصور قائدات ومعلمات المدارس التي تطبق برامج صعوبات التعلُّم بمدينة جدة.

2.3- مجتمع الدّراسة وعينتها: تمثل بقائدات ومعلمات مدارس البنات بجدة التي تطبق برامج التربية الخاصة بمدينة جدة والبالغ عددها (47) مدرسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من قائدات و معلمات الفصول الملحقة بها طالبات من صعوبات التعلُّم في مدارس تعليم جدة (بنات) لجميع المراحل، والبالغ عددها(82) بين قائدة ومعلمة.

3.3- حدود الدّراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على دراسة موضوع الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق بها صعوبات التعلُّم وهي: (الكفايات التدريسية– كفايات التواصل والعلاقات– الكفايات التأملية– كفايات الإدارة الصفية).

٢. **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من قائدات ومعلمات المدارس الملحق بها فصول صعوبات تعلُّم في مدينة جدة.

٣. **الحدود المكانية:** طُبقت هذه الدراسة الحالية مكانياً في المدارس الحكومية (بنات) المطبقة لبرنامج صعوبات التعلُّم في مدينة جدة.

الحدود الزمانية: اجريت الدراسة الحالية زمنيًا في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020م.

4.3- أداة الدّراسة (الاستبانة): قامت الباحثة ببناء استبانة للتعرف على الكفايات المهنية اللازمة (التدريسية، التواصل والعلاقات، التأملية، إدارة الصف) في ضبط الصف الملحق به طالبات من صعوبات التعلُّم، مدى أهميتها وتوافرها، من وجهة نظر القائدات والمعلمات في التعليم العام، حسب الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي الخاص بالكفايات المهنية، والضبط الصفي وصعوبات التعلُّم، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات المهنية وعلاقة ضبط الصف بالكفايات المهنية، كما ساعدت نتائج الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلُّم في تحديد المهارات التي يجب أن تكون لدى معلمي الفصول الملحقة بها طلبة من صعوبات التعلُّم.

- تحديد فقرات الأداة الخاصة بكل محور، وهي: الكفاية التدريسية، وكفاية التواصل والعلاقات، والكفاية التأملية، وكفاية إدارة الصف.
- صياغة الفقرات الخاصة بكل محور من محاور الاستبانة بهدف وضع تصور للكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طلبة صعوبات تعلُّم، بلغ عدد الفقرات (28) فقرة وزعت على الكفايات الأربعة على النحو الآتي: الكفاية التدريسية ثمان فقرات، كفاية التواصل والعلاقات ست فقرات، الكفاية التأملية ست فقرات، كفاية إدارة الصف ثمان فقرات.

التقديرات المستخدمة في الأداة: استخدمت الباحثة مقياس ثلاثي التدريج تبين درجة الأهمية (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) ودرجة التوافر (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) وتم تحديد القيم (1-2-3) لتقابل التقديرات السابقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

مفتاح تصحيح الإجابة:

بعد إعداد الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية قامت بترتيب استجابة قائدات المدارس والمعلمات في بدائل الاستبانة لكل عبارات الاستبانة وفق مقياس(ليكرت) الثلاثي متدرج، وتمت صياغة المفاتيح الاستجابة والدرجات لكل بديل كما يلي:

جدول (3-1)

مفتاح تصحيح الاستجابة

الكفايات المهنية	درجة أهميتها لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات التعلُّم			مدى توافرها لدى لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات التعلُّم		
مفتاح الاستجابة	بدرجة عالية	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة
الدرجة	3	2	1	3	2	1

صدق الأداة: وللتحقق من صدق أداة الدراسة والتأكد منها فقد استخدمت الباحثة نوعين من الصدق التي شاع استخدمها في أدبيات الدراسات السابقة وهما:

١. **الصدق الخارجي(الظاهري):** بعد أن تم بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من هيئة التدريس بجامعات مختلفة بواقع (11) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، من أجل التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وانتماء الفقرات لمجالات الاستبانة، ومدى صلاحية هذه الأداة لقياس الأهداف المرتبطة بهذه الدراسة، وفي ضوء ما ورد من ملاحظات المحكمين تم حذف بعض البنود ودمج البعض الآخر، وتعديل في بعضها، وقد تكونت من أربعة محاور. الأول وهو: الكفاية التدريسية

ويندرج تحته ثمان فقرات والمحور الثاني وهو: كفاية التواصل والعلاقات ويندرج تحته ست فقرات، والمحور الثالث وهو: الكفاية التأملية ويندرج تحته ست فقرات، والمحور الرابع وهو: كفاية الإدارة الصفية ويندرج تحته ثمان فقرات.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (20) قائدة ومعلمة من مدارس البنات التي تطبق برامج التربية الخاصة بمدينة جدة. ومن ثم قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (PEARSON) وذلك لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، إذ تم حساب معامل ارتباط درجة كل كفاية بالدرجة الكلية للمحور التي تنتمي لها ودرجة ارتباط هذه المحاور بالدرجة الكلية ككل، وتوضحها الجداول التالية:

أولا: صدق الاتساق الداخلي في درجة أهمية الكفايات المهنية:

جدول (3-2) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل الفقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له ودرجة ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاداه في درجة أهمية الكفايات

رقم الكفاية	معامل لارتباط	رقم الكفاية	معامل لارتباط	رقم الكفاية	معامل لارتباط	رقم الكفاية	معامل لارتباط	معامل ارتباط درجة مجال الكفايات بالدرجة الكلية الأداة
المحور الأول: الكفايات التدريسية								
1	.804**	3	.833*	5	.881**	7	.949**	.844**
2	.601**	4	.836**	6	.836**	8	.574**	
المحور الثاني: كفايات التواصل والعلاقات								
1	.732**	3	.742**	5	.834**			.882**
2	.797**	4	.905**	6	.662**			
المحور الثالث: الكفايات التأملية								
1	.753**	3	.688**	5	.485*			.848**
2	.665**	4	.549*	6	.303*			
المحور الرابع: كفايات إدارة الصف								
1	.655**	3	.785**	5	.762**	7	.827**	.905**
2	.852**	4	.927**	6	.827**	8	.898**	

** الارتباط دال إحصائي عند مستوى دلالة *(0.01) / *الارتباط دال إحصائي عند مستوى دلالة *(0.05)

يتضح من الجدول (3-2) أن جميع معامل الارتباط بين درجة أهمية كل كفاية بالدرجة الكلية للمحور التي تنتمي لها موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وجميعها معاملات ارتباط ما بين متوسطة وعالية عدا الكفايات التأملية رقم(4)(5) (6) حيث جاءت معاملات ارتباطها بدرجة المحور ككل داله إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) . كما تبين أيضاً أن جميع معاملات ارتباطا درجة كل محور (الكفايات التدريسية- كفايات التواصل والعلاقات- الكفايات التأملية- كفايات إدارة الصف) بالدرجة الكلية للأداة ككل موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة محور الكفايات التدريسية بالدرجة الكلية للاداة (**844.) ومحور الكفايات المهنية المتصلة التواصل والعلاقات (**882.) ومحور الكفايات المهنية التأملية (**848.) ومحور الكفايات المهنية المتصلة بإدارة الصف (**905.). وقد جاءت القيمة الاحصائية (Sig.2-tailed) لهذه الارتباطات (000.). مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات بالمحاور وارتباط المحاور بالأداة ككل بما يعكس درجة عالية من صدق الاستبانة وأنها صالحة للإجابة على تساؤلات الدراسة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي في درجة توفر الكفايات المهنية:

جدول (3-3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل الفقرة والمحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له ودرجة الكلية للأداة في درجة توفر الكفايات

رقم الكفاية	معامل لارتباط	رقم الكفاية	معامل لارتباط	رقم الكفاية	معامل لارتباط	رقم الكفاية	معامل لارتباط	معامل ارتباط درجة مجال الكفايات بالدرجة الكلية الأداة
الكفايات التدريسية								
1	.855**	3	.867**	5	.841**	7	.858**	.947**
2	.943**	4	.797**	6	.913**	8	.893**	
كفايات التواصل والعلاقات								
1	.841**	3	.944**	5	.826**			.923**
2	.781**	4	.815**	6	.805**			
الكفايات التأملية								
1	750**	3	.899**	5	.60**			.924**
2	.851**	4	.874**	6	.70**			
كفايات إدارة الصف								
1	.829**	3	.905**	5	.875**	7	.828**	.967**
2	.833**	4	.801**	6	.817**	8	.811**	

** الارتباط دال إحصائي عند مستوى دلالة *(٠.٠١)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معامل ارتباط بين درجة كل كفاية بالدرجة الكلية للمحور التي تنتمي لها موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وكانت جميع معاملات ارتباط عالية. كما تبين أيضاً أن جميع معاملات ارتباط درجة كل محور (الكفايات التدريسية- كفايات التواصل والعلاقات- الكفايات التأملية- كفايات إدارة الصف) بالدرجة الكلية للأداة ككل موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة محور الكفايات التدريسية بالدرجة الكلية للأداة (**947.) ومحور الكفايات المهنية المتصلة التواصل والعلاقات (**923.) ومحور الكفايات المهنية التأملية (**924.) ومحور الكفايات المهنية المتصلة بإدارة الصف (**967.). وقد جاءت القيمة الاحصائية (Sig.2-tailed) لهذه الارتباطات (000.). مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات المحاور وارتباط المحاور بالأداة ككل بما يعكس درجة عالية من صدق الاستبانة وأنها صالحة للإجابة على تساؤلات الدراسة.

ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة الحالية والمتمثلة بدرجة أهمية وتوفر الكفايات المهنية المختلفة، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب قيم معاملات ثبات الكفايات المهينة وطبقت على عينة استطلاعية مكونة (٢٠) قائدة ومعلمة من مداس البنات التي تطبق برامج التربية الخاصة بمدينة جدة، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات الأداة:

جدول (3-4) يوضح معامل ألفاكرونباخ لكل كفاية من الكفايات المهنية في درجة الأهمية والتوفر ككل

الكفايات المهنية	الدرجة	عدد أفراد	عدد الكفايات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: الكفايات التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم	درجة الأهمية	20	8	.877
	درجة التوفر	20	8	.919
المحور الثاني: كفايات التواصل والعلاقات اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم	درجة الأهمية	20	6	.861
	درجة التوفر	20	6	.912
المحور الثالث: الكفايات التأملية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم	درجة الأهمية	20	6	.844
	درجة التوفر	20	6	.609
المحور الرابع: كفايات إدارة الصف اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم	درجة الأهمية	20	8	.925
	درجة التوفر	20	8	.937
الثبات الكلي للأداة (الكفايات)	درجة الأهمية	20	28	.941
	درجة التوفر	20	28	.966

يتضح من خلال الجدول رقم (4-4) أن الاستبانة تتمتع بثبات عال إحصائياً، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا كرونباخ) لدرجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات التعلُّم (0.941) وفي درجة توفر الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات (966.) وهما معاملان ثبات عالي.

كما يتضح أيضًا أن جميع معاملات ثبات محاور درجة أهمية وتوفر الكفايات المهنية اللازمة متوسطة وعالية إذ تراوحت قيم معاملات الثبات في درجة أهمية الكفايات بين (844-925.) وفي درجة توفر الكفايات (609.-937.) وجميع معاملات ثبات هذه الكفايات عالية ومرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق استبانة الدراسة الحالية على عينة الدراسة، الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم 1).

5.3- الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

بعد بتوزيع الاستبانة والحصول على ردود، تم إجراء التحليلات الإحصائية لاستجابة القائدات والمعلمات على الاستبانة، وقد استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.22) على النحو الآتي:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل كفاية بالدرجة الكلية للكفايات المهنية التي تنتمي له.
٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لحساب معامل ثبات كل مجالات الكفايات المهنية (التدريسية- التواصل والعلاقات-التأملية- إدارة الصف) والاستبانة ككل.
٣. المتوسط الحسابي (Mean)، وذلك للإجابة على السؤال الأول والثاني المتعلق بدرجة أهمية، وتوفر كل كفاية من الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم، ولمعرفة درجة أعلى وأدنى الأهمية حسب أعلى متوسط حسابي.
٤. الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى تباين استجابات القائدات والمعلمات لكل كفاية من الكفايات المهنية عن متوسطها الحسابي سواء كان في الأهمية أو التوفر.
٥. معامل اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أهمية الكفايات المهنية ومدى توفرها تعزى لمُتغيّر: (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والتخصص الدراسي).

نتائـج الدِّراسَة الميدانية:

معيار الحكم على النتائج:

اعتمدت الدراسة على معيار للحكم لتفسير النتائج على درجة تصورات قائدات المدارس والمعلمات على أهمية وتوفر الكفايات المهنية لمعلمات التعليم العام في ضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات التعلُّم؛ إذ تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي تحت وصف بدرجة (ضعيفة، متوسطة، عالية)، وتم تحديد طول بحساب المدى بين درجات الاستبانة (2=1-3)، ثم تقسيم العدد الناتج على أكبر درجة وهو (3) للحصول على طول الخلية وهي (2/3=0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل درجة في المقياس لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

جدول (4-1) يوضح معيار الحكم على تفسير النتائج

تقدير أهمية الكفايات	مهمة بدرجة ضعيفة	مهمة بدرجة متوسطة	مهمة بدرجة عالية
تقدير توفر الكفايات	متوفرة بدرجة ضعيفة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة عالية
درجة البديل	1	2	3
طول الخلية (مدى متوسط الخلية)	1.00 – 1.66	أقل من 1.66– 2.32	أقل من 2.32 – 3.00

1.4- **النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الـرئيس الأول ونصـه:** مـا درجـة أهميـة الكفايـات المهنيـة اللازمـة لضـبط الصـف الملحـق بـه طالبـات صـعوبات تعلُّم من وجهـة نظـر القائـدات والمعلمـات؟ تمـت الإجابـة علـى هـذا السـؤال مـن خـلال حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابة عينـة الدراسـة علـى درجـة أهميـة الكفايـات المهنيـة اللازمـة للمعلمـات لضـبط الصـف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم وذلك على مستوى (الكفايات التدريسية- التواصل والعلاقات- التأملية- إدارة الصف) والاستبانة ككل، والجدول (4-2) يوضح ذلك.

جدول (4-2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل كفاية من الكفايات المهنية الاستبانة ككل

الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
الكفايات التدريسية	2.78	.311	3	عالية
كفايات التواصل والعلاقات	2.80	.3258	1	عالية
الكفايات التأملية	2.74	.3134	4	عالية
كفايات إدارة الصف	2.79	.3408	2	عالية
الأداة ككل	2.780	.2861	عالية	

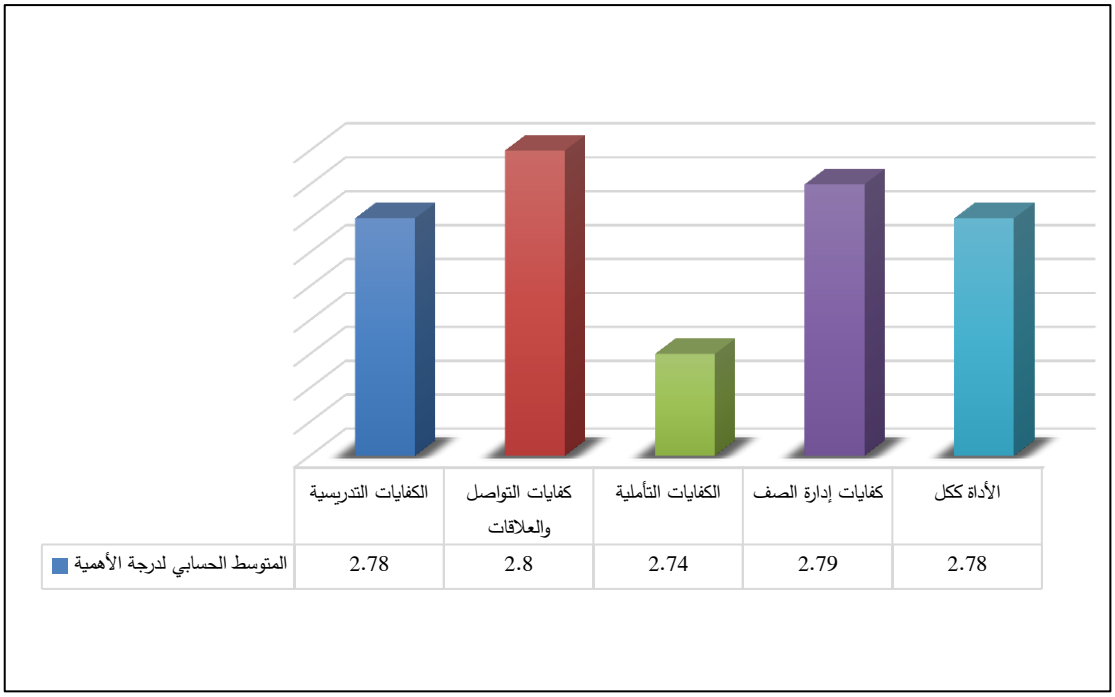
يتضح من الجدول (4-2) أن درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لدى أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمحاور الدراسة ككل كانت عالية ضمن الدرجة في معايير الحكم المحدد في الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية (2.780) والانحرافات المعيارية (.2861)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.74) كأدنى متوسط و(2.80) كأعلى متوسط، وجاء في المرتبة الأولى محور كفايات التواصل والعلاقات بدرجة أهمية عالية بمتوسط حسابي بلغ (2.80) بانحراف معياري (.3258)، فيما جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة محور الكفايات التأملية بدرجة أهمية عالية بمتوسط حسابي بلغ (2.74) وانحراف معياري(.3134). مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يرون أن كل الكفايات التي اشتملها المقياس على درجة عالية من الأهمية في ضبط الصف، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراكهن لأهمية هذه الكفايات في الضبط الصفي نتيجة لخبرتهن في التعليم ويتضح من الجدول تفاوتا بسيطًا إذ جاءت كفاية التواصل والعلاقات في الدرجة الأولى؛ لتأثير التواصل الفعال على نفسيات الطالبات ودوره في تطوير المهارات الاجتماعية والتنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لديهن والذي يساعد المعلمة على تحسين السلوك وانضباطه من ج في تنمية الكفاءة الذاتية، والذي يساعد على الضبط الذاتي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القرعاوي (2020) التي ذكرت أن الكفايات التواصلية ساهمت في تنبؤ المعلم بالتفاعل الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلُّم، مما يساعد المعلم على إدارة الصف بالشكل الصحيح. وهذه النتيجة تتفق مع نظرية (الادراك الاجتماعي) لباندورا الذي يرى أن الأفراد يتعلمون من خلال رصد تصرفات الآخرين من خلال تخطيط السببية الثلاثية المتبادلة من خلال تأثر السلوك بتفاعل المحددات الثلاثة: الشخصي السلوكي، والبيئي. فالمعلمة تجعل الطالبات يؤمن بقدراتهن الشخصية لأداء سلوك ما وتوفر الفرص لتجربة هذا السلوك في بيئة تربوية داعمة فهي بذلك تساعدهن على تحسين الكفاءة الذاتية.

كما أن هذه الأهمية قد تعود لارتباط الكفايات المحددة في الدراسة بنظريتي الضبط الصفي نظرية الخيارات العقلانية لوليم جلاسر ونظرية الدراية والتنظيم للعالم يعقوب كونين

فنظرية جلاسر تقوم على مهارة (فهم الأسباب) وراء إظهار السلوكات غير المرغوبة واقتراح الحلول المناسبة و(فهم الأسباب) و(اقتراح الحلول) من (المهارات التأملية) في الكفايات التأملية ،كما أن المعلم عليه قيادة الطلبة نحو الاهتمام بممارسة السلوك الصحيح، وهذه يتطلب كفايات في العلاقة والإدارة الصفية. كما تقوم نظرية يعقوب كونين على مجموعة من الأساليب التي يجب على المعلم اتباعها سواء كانت أساليب تدريس أو أساليب في التعامل أو أساليب في الإدارة أو حتى أسلوب التفكير لدى المعلم، وكل هذه الأساليب لها علاقة بالكفايات المحددة في الدراسة التي قد تساعد معلم الصف أن يضبط الصف بالطريقة الصحيحة.

شكل (4-1)

المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف



وللتوضيح أكثر لنتائج السؤال الأول، تستعرض الباحثة نتائج درجة أهمية الكفايات المهنية في كل محور على حدة وذلك كما يأتي:

2.4- **النتائج المتعلقة بمحور الكفايات التدريسية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول (4-3) يوضح النتائج ذلك.

جدول (4-3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف

رقم	الكفايات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
1	تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات المراد تحقيقها في الفصل الملتحق به صعوبات تعلم.	2.81	.422	3	عالية
2	تكييف الخطة الدراسية بما يناسب طالبات صعوبات التعلم، وبقية الطالبات	2.80	.458	4	عالية
3	مراعاة خصائص نمو الطالبات عند التخطيط للتدريس.	2.89	.310	1	عالية
4	تكييف الأداء التدريسي بما يناسب مختلف الطالبات.	2.82	.413	2	عالية
5	التخطيط لأنشطة التعلم بكفاءة؛ لتناسب طالبات الفصل بصورة عامة.	2.78	.497	5	عالية
6	تكييف المحتوى التعليمي بما يناسب استيعاب كافة طالبات الفصل.	2.73	.543	6	عالية
7	القدرة على طرح الأسئلة الصفية التحفيزية لجميع الطالبات.	2.80	.431	4	عالية
8	اتباع أساليب تقويم متنوعة مناسبة لخصائص جميع الطالبات.	2.62	.534	7	عالية
الكفايات المهنية التدريسية ككل		2.78	.311	عالية	

يتضح من جدول (4-3) أن درجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لدى عينة الدراسة كانت عالية وفق معايير الحكم المحدد في الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية للكفايات المهنية التدريسية ككل (2.78) والانحرافات المعيارية (.311). وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية الكفايات التدريسية لدى القائدات والمعلمات باختلاف خبراتهن أو مؤهلهن الدراسي، وإدراكهن أن المعلمات اللاتي يمتلكن معرفة كافية وواضحة وقدرة على التنظيم، ينزعن إلى أداء يتصف بترابط المعارف ووضوحها ومعرفة ما هو مطلوب منهن وما ينقصهن من المهارات اللازمة لتطوير ممارساتهن العملية، مما ينعكس إيجابًا على مهارة ضبط الصف.

ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية بين (2.62) كأدنى متوسط و(2.89) كأعلى متوسط، إذ حصلت الكفاية المهنية التدريسية رقم (3) ونصها "**مراعاة خصائص نمو الطالبات عند التخطيط للتدريس**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.89)

وانحراف معياري قدره (310.) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة أهمية عالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معرفة خصائص النمو عند التخطيط للتدريس يساهم في الاختيار الصحيح للاستراتيجيات والوسائل المناسبة التي تجذب انتباه الطالبات على اختلافهن وتساهم في الحفاظ على تركيزهن وتفاعلهن الإيجابي مع المعلمة مما يقلل من فرص صدور السلوكات غير المرغوبة التي قد تسبب الفوضى وخروج الصف عن الانضباط. فيما حصلت الكفاية المهنية التدريسية رقم (8) ونصها " **اتباع أساليب تقويم متنوعة مناسبة لخصائص جميع الطالبات** " على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.62) وانحراف معياري قدره (311.) وجاءت في المرتبة السابعة وبدرجة أهمية عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن التقويم عند المعلمات مازال محصورًا في المهارات المعرفية وإغفال الاتجاهات والعادات وأنواع السلوك المتنوعة التي يسلكها المتعلمون والتي تتطلب من المعلمة مراقبة سلوك الطالبات الصفي باستمرار وفي كل المواقف وتنبيههن إلى السلوك المرغوب فيه تجنباً لتكراره. والتركيز على مساعدتهن ليكن مسؤولات عن سلوكهن وتعلمهن الحالي والمستقبلي مما يساهم في تنمية الضبط الذاتي عندهن.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العجمي والدوسري (2016) التي خلصت نتائجها إلى أن جميع الكفايات المهنية جاءت بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي فجاءت الكفايات التدريسية في المرتبة الأولى.

3.4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمحور كفايات التواصل والعلاقات: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات فصول الدمج، والجدول ((4-4) يوضح النتائج ذلك

جدول (4-4)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية كفايات التواصل والعلاقات اللازمة لضبط الصف

رقم	كفايات التواصل والعلاقات اللازمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
1	التواصل بشكل فعال مع كافة طالبات الفصل.	2.86	.383	1	عالية
2	التواصل بشكل فعال مع أولياء الأمور.	2.78	.419	3	عالية
3	الإسهام في تطوير مهارات الطالبات الاجتماعية بدون استثناء.	2.78	.447	3	عالية
4	تهيئة بيئة تعلم تقبل الاختلاف بين الطالبات في الفصل الواحد.	2.75	.460	4	عالية
5	التعامل الإيجابي مع كافة طالبات الفصل.	2.82	.441	2	عالية
6	تعاون القائدة والمعلمة مع معلمات مصادر التعلم لتحسين تحصيل طالبات صعوبات التعلم.	2.86	.380	1	عالية
مجال كفايات التواصل والعلاقات ككل		2.808	.3258		عالية

يتبين من جدول (4-4) أن درجة أهمية كفايات التواصل والعلاقات اللازمة ككل لدى أفراد العينة كانت عالية ضمن معاير الحكم المحدد في الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية لكفايات التواصل والعلاقات ككل (2.808) والانحرافات المعيارية (.3258). وتعزو هذه النتيجة إلى أن كفاية التواصل والعلاقات قد حظيت بدرجة عالية من الأهمية لدى عينة الدراسة، لذا ارتفعت درجة الأهمية لمعايير هذه الكفاية من وجهة نظر العينة، وربما يعود ذلك لمتغير الخبرة والمؤهل إذ أن أفراد العينة ممن لديهن درجة البكالوريوس والدبلوم العالي وخبرة طويلة مدركات لأهمية العلاقات والتواصل بين المعلمة وطالباتها لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وأن التعامل مع صف يضم طالبات من صعوبات التعلُّم يحتاج منهن إدراكًا أكثر لأهمية التواصل الفعال بينها وبين الصف وبين الطالبات أنفسهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2020) التي بينت نتائجها التأثير الإيجابي للدمج الاجتماعي على انتباه الطلاب من صعوبات التعلُّم.

كما يتبين من جدول (4-4) أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية كفايات التواصل والعلاقات تراوحت بين (2.75) كأدنى متوسط و(2.86) كأعلى متوسط، إذ حصلت كفايتا التواصل والعلاقات رقم (1) ونصها " **التواصل بشكل فعال مع كافة طالبات الفصل**" ورقم (6) ونصها" **تعاون القائدة والمعلمة مع معلمات مصادر التعلُّم لتحسين تحصيل طالبات صعوبات التعلُّم**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري قدره (.383) (.380) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة أهمية عالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انتشار ثقافة التعلُّم النشط في المدارس، خاصة بعدما خضعت المناهج الدراسية للتطوير، إذ انتهجت في بنائها منهج التعلُّم القائم على المشاركة والتعاون بين الطلبة، مما أدى إلى إدراك القائد والمعلم أهمية التواصل بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم، كما أن التعاون مع معلمات مصادر التعلُّم حصل على نفس درجة الأهمية من وجهة نظر العينة نظرًا لتركيز التوجيهات الوزارية على التطوير المهني للمعلمين من خلال مجتمعات التعلُّم المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي Deng et al(2017) ودراسة Majoka (2019) اللتان ذكرتا أن كفاءة المعلمين ترتكز على أربعة عوامل كان منها التواصل والتعاون، وأن التعاون من الكفاءات الأساسية المطلوبة من معلمي الدمج.

فيما حصلت كفاية التواصل والعلاقات رقم (4) ونصها " **تهيئة بيئة تعلُّم تقبل الاختلاف بين الطالبات في الفصل الواحد**" على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.75) وانحراف معياري قدره (.460) وجاءت في المرتبة الرابعة وبدرجة أهمية عالية. وتعزو الباحث هذه النتيجة إلى نظرة المجتمع القاصرة حول ثقافة تقبل الآخرين والتي تعد تحديًا ومشكلة قد تواجه المعلم في الصف؛ لأسباب عدة منها الاجتماعية والثقافية، وعلى الرغم من تطوير المناهج التي حرص القائمون عليها على إذابة الفروق المجتمعية والدعوة للتسامح والتعايش وتقبل الآخرين، إلا أنها تتلاشى من المجتمع بصورة بطيئة، لذلك ربما كان ترتيبها الأقل من وجهة نظر العينة. وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة النصيري (2019) التي جاء فيها ارتفاع درجة معرفة معلمي برامج الدمج بعناصر تنظيم البيئة الاجتماعية، والتي تتضمن تقبل الاختلاف بين الطالبات.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمحور الكفايات التأملية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات الفصول الملحق بها صعوبات تعلم، والجدول (4-5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4-5)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات التأملية اللازمة لضبط الصف

رقم	الكفايات التأملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
1	تحليل نقاط الضعف في الأداء التدريسي لإقرار كيفية علاجها.	2.85	.362	1	عالية
2	التطوير المهني بما يناسب المعلمات اللاتي يدرسن صعوبات تعلم	2.85	.361	1	عالية
3	اتخاذ القرار المناسب لعلاج مختلف المواقف التعليمية في الفصول الملحق بها صعوبات التعلم.	2.81	.393	2	عالية
4	استخدام الاستقصاء(الاستكشاف) في حل المشكلات لاتخاذ قرارًا مناسبًا.	2.75	.434	4	عالية
5	تنمية مهارة التأمل لدى معلمات صعوبات التعلم لتذليل الصعوبات التي تعيق أدائهن التدريسي.	2.52	.701	5	عالية
6	تبرير سلوك الطالبات من ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهن بما يحفظ حقوقهن.	2.67	.625	3	عالية
مجال الكفايات التأملية ككل		2.741	.3134	عالية	

يتبين من جدول (4-5) أن درجة أهمية الكفايات التأملية ككل اللازمة لدى أفراد عينة الدراسة كانت عالية كما هو محدد في معايير الحكم في الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية الكفايات المهنية التدريسية ككل (2.741) والانحرافات المعيارية (.3134). وتعزو هذه النتيجة إلى إدراك أفراد العينة أهمية مهارة التأمل ككفاية في ضبط الصف الذي يضم فئتين مختلفتين، وقد ينتج عنه مشاكل صفية مختلفة ولأهمية التفكير في المشكلة لإيجاد حلول لها، وجد أفراد العينة أن هذه الكفاية مهمة للمعلم في ضبط الصف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبر (2013) التي أشارت إلى أهمية استخدام أدوات التدريس التأملي وأثره في تنمية حل المشكلات الصفية.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية الكفايات التأملية ككل بين (2.52) كأدنى متوسط و(2.85) كأعلى متوسط، حيث حصل المعيارين رقم (1) ونصه " **تحليل نقاط الضعف في الأداء التدريسي لإقرار كيفية علاجها**" ورقم (2) ونصه " **التطوير المهني بما يناسب المعلمات اللاتي يدرسن صعوبات تعلُّم** " على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.85) وانحراف معياري قدره (.362) (.261) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة أهمية عالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان عينة الدراسة بأهمية الأداء التدريسي في المحافظة على ضبط الصف، والعلاقة الطردية بين الأداء الجيد والأداء الضعيف وبين درجة تركيز الصف والمحافظة على نظامه أثناء التعلُّم، ومن الطبيعي أن هذ المعيار تساوى في درجة الأهمية مع معيار التطوير المهني للعلاقة القوية بين الأداء الجيد والتطوير المهني، لذلك كان من رأي العينة أن هذين المعيارين هما الركيزة الأولى للمعلم كي يحافظ على نظام فصله. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العوفي (2020) التي ذكرت أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في فصول الدمج وطرق تعامل المعلمين لن يكون إلا من خلال التطوير المهني فيما يخص طلبة صعوبات التعلُّم، كذلك تتفق مع دراسة Deng et al (2017) التي ذكرت أن كفاءة المعلمين ترتكز على أربعة عوامل كان منها التفكير والتطوير.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بو قحوص(2017) التي ذكرت أنه لا توجد علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي للطلبة المعلمين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف العينة في الدراستين، حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من قائدات ومعلمات باشرن التعامل مع طالبات صعوبات التعلم في مدارسهن، بينما عينة بو قحوص(2017) من الطلبة المعلمين الذين لم يمارسوا المهنة بعد.

فيما حصل المعيار رقم (5) ونصه " **تنمية مهارة التأمل لدى معلمات صعوبات التعلُّم لتذليل الصعوبات التي تعيق أدائهن التدريسي.** " على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.75) وانحراف معياري قدره (.434) وجاءت في المرتبة الخامسة وبدرجة أهمية عالية. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن العينة رأت أهمية تحليل نقاط الضعف في الأداء التدريسي، والتطوير المهني وقدرتها على تنمية الفكر التأملي فلم تربط هذين المعيارين بالتفكير التأملي، وقد يعود هذا الأمر إلى حداثة فكرة إعداد المعلم التأملي. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة بو قحوص(2017) التي ذكرت أن مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين قريبًا من المستوى الجيد.

5.4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمحور كفايات الإدارة الصفية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات فصول الدمج، والجدول (4-6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4-6)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية كفايات الإدارة الصفية اللازمة لضبط الصف

رقم	كفايات الإدارة الصفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
1	التنظيم المادي للصف الدراسي بما يراعي ظروف جميع الطالبات.	2.82	.441	1	عالية
2	إدارة وقت التعلم بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات.	2.81	.500	2	عالية
3	الاعداد المسبق للوسائل التعليمية ومراعاة مناسبتها للجميع، بحيث تكون جاذبة	2.78	.447	5	عالية
4	تطبيق قواعد الانضباط الصفي بمرونة مراعاة لمختلف الطالبات.	2.79	.439	4	عالية
5	تنمية الانضباط الداخلي للطالبات لتدريبهن على تحمل المسؤولية.	2.80	.431	3	عالية
6	استخدام التعزيز للتغلب على المشكلات السلوكية داخل غرفة الصف.	2.82	.383	1	عالية
7	اختيار العقوبة المناسبة لنوع السلوك الخاطئ في الفصول.	2.74	.492	7	عالية
8	تدريب جميع الطالبات على تحمل المسؤولية للقيام ببعض الأدوار الإدارية.	2.75	.510	6	عالية
مجال الكفايات كفايات الإدارة الصفية ككل		2.790	.3408	عالية	

يتضح من جدول (4-6) أن درجة أهمية كفايات الإدارة الصفية ككل اللازمة لدى عينة الدراسة كانت عالية وفق معايير الحكم المحدد في الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية لكفايات الإدارة الصفية ككل (2.790) والانحرافات المعيارية (.3408). وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن ضبط الصف جزء من الإدارة الصفية، فقد رأت عينة الدراسة أن الضبط الصفي لن يحصل إن لم تمتلك المعلمة مهارات الإدارة الصفية.

ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية كفايات الإدارة الصفية بين (2.75) كأدنى متوسط و(2.82) كأعلى متوسط، حيث حصلت كفاية الإدارة الصفية رقم (6) ونصها " **استخدام التعزيز للتغلب على المشكلات السلوكية داخل غرفة الصف**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.82) وانحراف معياري قدره (.383) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة أهمية عالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إحلال مصطلح التعزيز بأنواعه محل مصطلح العقاب في الاتجاهات الحديثة في التعليم. فيما حصلت الكفاية المهنية التدريسية رقم (7) ونصها " **اختيار**

العقوبة المناسبة لنوع السلوك الخاطئ في الفصول." على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.74) وانحراف معياري قدره (492.) وجاءت في المرتبة السابعة وبدرجة أهمية عالية. وترى الباحثة هذه النتيجة ترجع إلى أن الاتجاه الحديث في التعليم يركز على فكرة التعزيز بديلًا عن العقاب لذا جاء هذا المعيار في المرتبة الأخيرة من ناحية الأهمية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العدل(2018) التي توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين العقاب والدرجة الكلية والوعي الانفعالي لدى المعلم.

6.4- السؤال الثاني ونصه: ما مدى توفر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات الفصول الملحقة بها طالبات صعوبات تعلُّم؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على درجة توفر الكفايات المهنية اللازمة للمعلمات لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم وذلك على مستوى الكفايات المهنية، والاستبانة ككل، والجدول (7-1) يوضح ذلك.

جدول (4-7)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل كفاية من الكفايات المهنية الاستبانة ككل

الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
الكفايات التدريسية	2.25	.473	3	متوسطة
كفايات التواصل والعلاقات	2.36	.514	1	عالية
الكفايات التأملية	2.28	.501	2	متوسطة
كفايات إدارة الصف	2.36	.471	1	عالية
الأداة ككل	2.31	.443		عالية

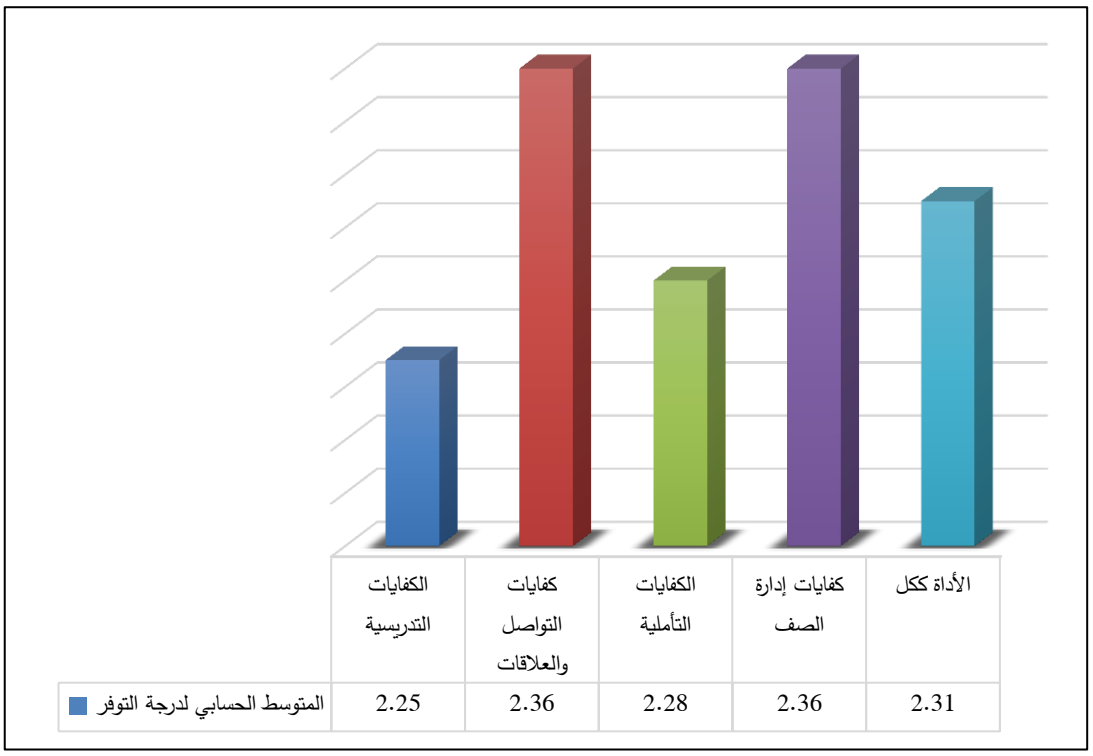
يتضح من الجدول (4-7) أن درجة توفر الكفايات المهنية اللازمة لدى عينة الدراسة بالنسبة لمحاور الدراسة ككل كانت عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية (2.31) والانحرافات المعيارية (443.)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (2.25) كأدنى متوسط و(2.36) كأعلى متوسط، وجاء في المرتبة الأولى محورا كفايات إدارة الصف والتواصل والعلاقات بدرجة توفر عالية بمتوسط حسابي بلغ (2.80) بانحراف معياري(3258.)، فيما جاء في المرتبة الثانية محور الكفايات التأملية بمتوسط حسابي بلغ (2.28) بانحراف معياري(501.) بدرجة توفر عالية، يليه في المرتبة الأخيرة محور الكفايات التدريسية بدرجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.25) وانحراف معياري(473.). وتعزو

الباحثة سبب مجيء توفر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم بدرجة عالية إلى اختيار عينة الدراسة من مدارس مطبقة لبرامج الدمج من عدة سنوات لذا فهي تمتلك كفايات الحد الأدنى على أقل تقدير لضبط الصف، أما فيما يخص سبب مجيء محوري كفايات إدارة الصف والتواصل والعلاقات بدرجة توفر عالية ومحوري الكفايات التأملية والتدريسية بدرجة متوسطة فيعود إلى حداثة مفهوم الكفاية التأملية في التعليم، أما فيما يتعلق بالكفاية التدريسية وحصولها على درجة متوسطة فقد يعود إلى عدم الربط بين الكفاية التدريسية والضبط الصفي من وجهة نظر العينة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الراوي (2018) التي توصلت إلى أن الكفايات في مجملها متوفرة وأكثرها تطوير العلاقات، وأقلها أساليب التدريس، ومع دراسة العجمي والدوسري (2016) التي خلصت إلى توافر الكفايات التدريسية بدرجة متوسطة.

شكل (١)

يوضح متوسطات درجة توفر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم



وللتوضيح أكثر في نتائج السؤال الثاني، تستعرض الباحثة نتائج كل درجة توفر الكفايات المهنية في كل محور على حدة وذلك كما يأتي:

7.4- عرض ومناقشة النتائج المتعقلة بمحور الكفايات التدريسية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات والمعلمات، والجدول (4-8) يوضح النتائج ذلك.

جدول (4-8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توفر الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف

رقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
1	تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات المراد تحقيقها في الفصل الملتحق به صعوبات تعلم.	2.20	.651	5	متوسطة
2	تكييف الخطة الدراسية بما يناسب طالبات صعوبات التعلم، وبقية الطالبات	2.16	.721	7	متوسطة
3	مراعاة خصائص نمو الطالبات عند التخطيط للتدريس.	2.12	.767	8	متوسطة
4	تكييف الأداء التدريسي بما يناسب مختلف الطالبات.	2.40	.602	2	عالية
5	التخطيط لأنشطة التعلم بكفاءة؛ لتناسب طالبات الفصل بصورة عامة.	2.24	.684	4	متوسطة
6	تكييف المحتوى التعليمي بما يناسب استيعاب كافة طالبات الفصل.	2.25	.653	3	متوسطة
7	القدرة على طرح الأسئلة الصفية التحفيزية لجميع الطالبات.	2.41	.642	1	عالية
8	اتباع أساليب تقويم متنوعة مناسبة لخصائص جميع الطالبات.	2.18	.789	6	متوسطة
مجال الكفايات المهنية التدريسية ككل		2.25	.473	متوسطة	

يتضح من جدول (4-8) أن درجة توفر الكفايات التدريسية اللازمة لدى عينة الدراسة بالنسبة للكفايات الأخرى جاءت متوسطة وفق معاير الحكم المحدد في الدراسة جدول (4-1)، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية لدرجة توفر الكفايات التدريسية ككل (2.25) والانحرافات المعيارية (.473). وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من أهمية الكفاية التدريسية في العملية التعليمة إلا أن أفراد العينة لم يروا ارتبطًا بين مهارات التدريس والقدرة على ضبط الصف، وقد يعود ذلك لمتغير سنوات الخبرة لدى أفراد العينة إذا جلهم ممن تعدى العشر سنوات، مما زادهم إدراكًا أن امتلاك القدرة على التدريس لا تعني القدرة على الإدارة والضبط. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة القرعاوي (2020) حيث كان من نتائج البحث أن الكفاية

الأدائية (التدريسية) لم تساهم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي في فصل الدمج، مما يساهم في الضبط الصفي.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة توفر الكفايات التدريسية بين (2.12) كأدنى متوسط و(2.41) كأعلى متوسط وهي متوسطات تقابل المدى الثاني والثالث في معيار الحكم على نتائج الدراسة (أقل من 1.66– 2.32) و(أقل من 2.32 – 3.00) ومن ثمَّ تباين في درجة توفر للكفايات التدريسية. ففي الكفايات التي جاءت متوفرة بدرجة عالية، حصلت الكفاية المهنية التدريسية رقم (7) ونصها " **القدرة على طرح الأسئلة الصفية التحفيزية لجميع الطالبات**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.41) وانحراف معياري قدرة (.642) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة توفر عالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك العينة بحكم تمرسهن في المهنة أهمية الأسئلة الصفية التحفيزية في الحفاظ على انتباه الطالبات وتحفيزهن على المشاركة الفعالة ومساهمتها في خلق جو نقاش فعال، وقد يعود السبب إلى دور المشرفات الفنيات في تعزيز هذه المهارة عند المعلمات من خلال الدورات التدريبية، وإلى حرص المعلمات على الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال التدريس، فيما حصلت الكفاية المهنية التدريسية رقم (4) ونصها " **تكييف الأداء التدريسي بما يناسب مختلف الطالبات**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.40) وانحراف معياري قدره (.602) وجاءت في المرتبة الثانية وبدرجة توفر عالية، فيما جاءت الكفايات التدريسية (1–3–4–5–6–8) بدرجة توفر متوسطة. إذ جاءت الكفاية المهنية التدريسية رقم (6) ونصها " **تكييف المحتوى التعليمي بما يناسب استيعاب كافة طالبات الفصل**" بدرجة متوسطة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (2.25) وانحراف معياري قدره (.653) وجاءت في المرتبة الثالثة من بين الكفايات التدريسية. فيما حصلت الكفاية المهنية التدريسية رقم (3) ونصها " **مراعاة خصائص نمو الطالبات عند التخطيط للتدريس.**" على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري قدره (.767) وجاءت في المرتبة السابعة وبدرجة أهمية عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى عزوف معظم المعلمات عن التخطيط الكتابي لكثرة الأعباء ولاعتمادهن على الإعداد الجاهز من منصة (عين)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الراوي (2018) التي أوضحت نتائجها أن أساليب التدريس العامة أقل الكفايات توافرًا لدى معلمات فصول الدمج، ودراسة الاصقة (2018) التي جاء في نتائجها افتقار المعلمات في التعليم العام لمهارات التدريس في مجال التربية الخاصة.

8.4– عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمحور كفايات التواصل والعلاقات: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات فصول الدمج، والجدول (4–9) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4-9)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توفر كفايات التواصل والعلاقات اللازمة لضبط الصف

رقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
1	التواصل بشكل فعال مع كافة طالبات الفصل.	2.48	.610	1	عالية
2	التواصل بشكل فعال مع أولياء الأمور.	2.34	.646	4	عالية
3	الإسهام في تطوير مهارات الطالبات الاجتماعية بدون استثناء.	2.24	.630	5	متوسطة
4	تهيئة بيئة تعلم تقبل الاختلاف بين الطالبات في الفصل الواحد.	2.18	.710	6	متوسطة
5	التعامل الإيجابي مع كافة طالبات الفصل.	2.47	.609	2	عالية
6	تعاون القائدة والمعلمة مع معلمات مصادر التعلم لتحسين تحصيل طالبات صعوبات التعلم.	2.45	.664	3	عالية
كفايات التواصل والعلاقات ككل		2.36	.514	عالية	

يتبين من جدول (4-9) أن درجة توفر كفايات التواصل والعلاقات اللازمة لدى عينة الدراسة كانت عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية لكفايات التواصل والعلاقات ككل (2.36) والانحرافات المعيارية (.514) فجاء هذا المتوسط ضمن معاير الحكم على النتائج (توفر بدرجة عالية) والمحدد في الدراسة (أقل من 2.32 – 3.00). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة ممن لديهن خبرة طويلة في التعليم جعلتهن يمتلكن هذه الكفاية لإيمانهن بأهمية التواصل الفعال في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لطالبات الصف المدمج.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العوفي (2020) ودراسة المزين وسكيك (2011) التي أشارت نتائجها إلى توفر كفاية التواصل لدى المعلمين لعلاقته بالضبط الصفي، كما اتفقت مع دراسة الطهراوي (2019) التي أكدت حاجة معلمي صعوبات التعلُّم لكفاية التواصل نتيجة انخفاض المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلُّم بالمدارس العادية، مما يدل على حرص المعلمات على امتلاك هذه الكفاية لمساعدة هذه الفئة في الاندماج مع أقرانهم.

واختلفت مع دراسة المكاوي والسلمي (2020) التي ذكرت أن مجالات تحول مدارس الدمج إلى بيئة آمنة متوفرة بدرجة متوسطة فيما يتعلق بالتواصل الفعال.

ويتبين من جدول (4-9) أن المتوسطات الحسابية درجة توفر كفايات التواصل والعلاقات تراوحت بين (2.18) كأدنى متوسط و(2.48) كأعلى متوسط، وهي متوسطات تقابل المدى الثاني والثالث في معيار الحكم على نتائج الدراسة (أقل من 1.66- 2.32) و(أقل من 2.32 – 3.00) ومن ثمَّ تباين في درجة توفر الكفايات كفايات التواصل والعلاقات. فقد جاءت كفايات التواصل والعلاقات رقم (1-2-5-6) متوفرة بدرجة عالية، حيث حصلت كفاية التواصل والعلاقات رقم (1) ونصها **التواصل بشكل فعال مع كافة طالبات الفصل**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف معياري قدره (.610) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة توفر عالية. وتعزو الباحث هذه النتيجة إلى متغير الخبرة لدى عينة الدراسة من جهة وإلى جهود المرشدات الطلابيات وإدارة التربية الخاصة في تقديم الدورات الخاصة للمعلمات، وكذلك كثرة البرامج التوعوية والإرشادية التي تنظمها الإدارات المعنية لتهيئة المعلمة لتحقق أهداف البرنامج.

فيما جاءت كفايات التواصل والعلاقات رقم (3-4) متوفرة بدرجة متوسطة. إذ جاءت في المرتبة الخامسة وبدرجة متوسطة الكفاية رقم (6) ونصها " **الإسهام في تطوير مهارات الطالبات الاجتماعية بدون استثناء** " وحصلت على متوسط حسابي بلغ (2.24) وانحراف معياري قدره (.630). فيما حصلت كفاية التواصل والعلاقات رقم (4) ونصها " **تهيئة بيئة تعلُّم تقبل الاختلاف بين الطالبات في الفصل الواحد**" على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.18) وانحراف معياري قدره (.767) وجاءت في المرتبة السادسة وبدرجة توفر متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى عدم إدراك أهمية هذه الكفاية وقد يعود ذلك إلى ثقافة المجتمع والنظرة القاصرة لأهميته في الميدان التعليمي.

9.4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمحور الكفايات التأملية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات ومعلمات فصول الدمج، والجدول (4-10) يوضح النتائج ذلك.

جدول (4-10)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توفر الكفايات التأملية اللازمة لضبط الصف

رقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
1	تحليل نقاط الضعف في الأداء التدريسي لإقرار كيفية علاجها.	2.44	.626	1	عالية
2	التطوير المهني بما يناسب المعلمات اللاتي يدرسن صعوبات تعلم	2.31	.724	2	عالية
3	اتخاذ القرار المناسب لعلاج مختلف المواقف التعليمية في الفصول الملحق بها صعوبات التعلم.	2.31	.655	2	عالية
4	استخدام الاستقصاء(الاستكشاف) في حل المشكلات لاتخاذ قرار مناسب.	2.20	.687	4	متوسطة
5	تنمية مهارة التأمل لدى معلمات صعوبات التعلم لتذليل الصعوبات التي تعيق أدائهن التدريسي.	2.22	.730	3	متوسطة
6	تبرير سلوك الطالبات من ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهن بما يحفظ حقوقهن.	2.19	.681	5	متوسطة
الكفايات التأملية ككل		2.28	.501	متوسطة	

يتبين من جدول (4-10) أن درجة توفر الكفايات التأملية اللازمة لدى عينة الدراسة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية الكفايات المهنية التدريسية ككل (2.28) والانحرافات المعيارية (.501) فجاء هذا المتوسط ضمن معاير الحكم على النتائج (توفر بدرجة متوسطة) والمحدد في الدراسة (أقل من 1.66- 2.32). فرغم حصول هذه الكفاية على درجة عالية في الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، إلا أنها حصلت على درجة متوسطة في مدى توفرها وقد يعود ذلك إلى قلة الدورات والبرامج التي تهدف إلى تنمية التفكير التأملي عند المعلمين والمعلمات كما خلت برامج إعداد المعلمين من مناهج تنمية التفكير التأملي، على حد علم الباحثة، رغم احتواء المناهج على أنشطة التفكير بأنواعها ومنها التأملي، إلا أنها تتناول ضمن الممارسات التدريسية وقد يعود إلى حداثة المفهوم في الميدان التربوي، كما إن دور الممارسات الإشرافية المناسبة لتعزيز الكفايات التأملية للمعلم تعتبر ضعيفة على حد علم الباحثة.

ويتبين من جدول (4-10) أن المتوسطات الحسابية لدرجة توفر الكفايات التأملية تراوحت بين (2.20) كأدنى متوسط و(2.44) كأعلى متوسط، وهي متوسطات تقابل المدى الثاني والثالث في معيار الحكم على نتائج الدراسة (أقل من 1.66- 2.32) و(أقل من 2.32 – 3.00) ومن ثمّ تباين في درجة توفر الكفايات التأملية ما بين توفر متوسط وعالي. فقد جاءت الكفايات التأملية رقم (1-2-3) متوفرة بدرجة عالية. حيث حصلت الكفاية التأملية رقم (1) ونصها **تحليل نقاط الضعف في الأداء التدريسي لإقرار كيفية علاجها**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.44) وانحراف معياري قدره (626.) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة توفر عالية.

ومن جانب جاءت الكفايات التأملية رقم (4-5-6) متوفرة بدرجة متوسطة. حيث حصلت الكفاية التأملية رقم (5) ونصها " **تنمية مهارة التأمل لدى معلمات صعوبات التعلُّم لتذليل الصعوبات التي تعيق أدائهن التدريسي.** أعلى الكفايات المتوفرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (687.) وجاءت في المرتبة الثالثة. فيما جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة الكفاية التأملية رقم (6) ونصها " **تبرير سلوك الطالبات من ذوي صعوبات التعلُّم والتعامل معهن بما يحفظ حقوقهن.** " إذ حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.19) وانحراف معياري قدره (681.). وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الزغلول (2016) التي أشارت نتائجها إلى توسط مستوى الممارسات التأملية عند المعلمين.

10.4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمحور كفايات الإدارة الصفية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الكفايات المهنية التدريسية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم من وجهة نظر القائدات والمعلمات. والجدول (4-11) يوضح النتائج ذلك، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن الممارسة التأملية لدى المعلمات لا تحظى بأهمية مرتفعة بالتالي لن تكون متوفرة بجميع مهاراتها.

جدول (4-11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توفر كفايات الإدارة الصفية اللازمة لضبط الصف

رقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
1	التنظيم المادي للصف الدراسي بما يراعي ظروف جميع الطالبات.	2.29	.687	5	عالية
2	إدارة وقت التعلم بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات.	2.45	.588	2	عالية
3	الاعداد المسبق للوسائل التعليمية ومراعاة مناسبتها للجميع، بحيث تكون جاذبة	2.45	.608	2	عالية
4	تطبيق قواعد الانضباط الصفي بمرونة مراعاة لمختلف الطالبات.	2.42	.585	3	عالية
5	تنمية الانضباط الداخلي للطالبات لتدريبهن على تحمل المسؤولية.	2.38	.617	4	عالية
6	استخدام التعزيز للتغلب على المشكلات السلوكية داخل غرفة الصف.	2.49	.590	1	عالية
7	اختيار العقوبة المناسبة لنوع السلوك الخاطئ في الفصول.	2.27	.697	6	متوسطة
8	تدريب جميع الطالبات على تحمل المسؤولية للقيام ببعض الأدوار الإدارية.	2.16	.687	7	متوسطة
كفايات الإدارة الصفية ككل		2.36	.471	عالية	

يتبين من جدول (4-11) أن درجة توفر كفايات الإدارة الصفية اللازمة لدى عينة الدراسة جاءت عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمتوسطات الحسابية كفايات الإدارة الصفية ككل (2.36) والانحرافات المعيارية (.471) إذ جاءت هذا المتوسط ضمن معاير الحكم على النتائج (توفر بدرجة عالية) والمحدد في الدراسة (أقل من 2.32 – 3.00). وترى الباحثة سبب مجي هذه النتيجة إلى إدراك أفراد العينة أهمية الإدارة الصفية، فقد جاءت بدرجة عالية في الأهمية، كما أن توفرها لدى المعلمات قد يعود لمتغير الخبرة، إضافة إلى كثرة البرامج التدريبة التي تطلقها الإدارات التعليمة والوزارة في تنمية الإدارة الصفية لدى المعلمين، كما أن الإدارة الصفية من متطلبات التخصص في برامج إعداد المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kuyini et al (2016) ودراسة(2019) Majoka اللتان أشارتا إلى أن إدارة السلوك من الكفاءات المهمة المطلوبة في المعلم، ودراسة النداوي، وعباس (2018) اللتين توصلت نتيجتهما إلى توفر الضبط الصفي لدى المعلمات بسبب تنوع أساليب الإدارة الصفية، كما تتفق مع دراسة Karakaya,E.G,&Tufan (2018) التي وجدت أن مستوى إدراك المعلمين لمهارات الإدارة الصفية تختلف وفقًا لمتغير العمر والخبرة.

ويتبين من جدول (4-11) أن المتوسطات الحسابية لدرجة توفر كفايات الإدارة الصفية تراوحت بين (2.16) كأدنى متوسط و(2.49) كأعلى متوسط، وهي متوسطات تقابل المدى الثاني والثالث في معيار الحكم على نتائج الدراسة (أقل من 1.66- 2.32) و(أقل من 2.32 – 3.00) وعليه يظهر تباين في درجة توفر كفايات الإدارة الصفية ما بين توفر متوسط وعالي. إذ جاءت كفايات الإدارة الصفية رقم (1-2-3-4-5-6) متوفرة بدرجة عالية. وقد حصلت كفاية الإدارة الصفية رقم (6) ونصها "**استخدام التعزيز للتغلب على المشكلات السلوكية داخل غرفة الصف.**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.49) وانحراف معياري قدره (.590) وجاءت في المرتبة الأولى وبدرجة توفر عالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ممارسة المعلمات للتعزيز بدرجة كبيرة، لإدراكهن مدى إسهامه في ضبط الصف وإجراءات التعلُّم، فالكثير من المعلمات يستعملن المكافأة بشكل رئيس.

ومن جانب، جاءت الكفايات الإدارة الصفية رقم (7-8) متوفرة بدرجة متوسطة. إذ جاءت كفاية الإدارة الصفية رقم (7) ونصها " **اختيار العقوبة المناسبة لنوع السلوك الخاطئ في الفصول**" أعلى الكفايات المتوفرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (.687) وجاءت في المرتبة السادسة. فيما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الكفاية رقم (8) ونصها " **تدريب جميع الطالبات على تحمل المسؤولية للقيام ببعض الأدوار الإدارية.** " إذ حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.16) وانحراف معياري قدره (.471). وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى صعوبة تدريب الطالبات في المدارس الحكومية نتيجة الأعداد الكبيرة في الفصول والجدول الزمني الملزم للمعلمة، ولحاجة هذه المهارة إلى وقت طويل، ورغم أن المهمات الأدائية جزء من أنشطة التعلُّم في المناهج الدراسية إلا أن المعلمات لا يلونها أهمية تربوية تعليمة، وقد يعزى ذلك إلى قصور الجانب الإشرافي في متابعة مدى تفعيل المهمات الأدائية.

11.4- السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أهمية الكفايات المهنية ومدى توفرها تعزى لمُتغيّر: (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والتخصص الدراسي)، استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق أن وجدت، وجاءت النتائج حسب درجة أهمية الكفايات ودرجة توفرها كما يلي:

١- **درجة أهمية الكفايات:** قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة أهمية الكفايات تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (التخصص الدراسي–المؤهل الدراسي– سنوات الخبرة) باستخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين وتوصلت إلى النتائج الآتية:

جدول (4–12)

نتائج تحليل (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تجاه درجة أهمية الكفايات تعزى لمتغير (التخصص الدراسي–المؤهل الدراسي– سنوات الخبرة).

متغير		العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة الدلالة	الفرق
متغير التخصص	إنساني	63	2.7503	.31383	1.649	83	9.265	.031	دال إحصائياً
	علمي	22	2.8660	.16244					
متغير المؤهل	بكالوريوس	78	2.9152	.10389	2.854	83	4.120	.195	غير دال إحصائياً
	دبلوم	7	2.7682	.29443					
متغير سنوات الخبرة	من سنة إلى تسع سنوات	10	2.5948	.38107	1.691	83	4.34	.121	غير دال إحصائياً
	عشر سنوات فأكثر	75	2.8050	.26462					

يتضح من الجدول (4–12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات لدى عينة الدراسة، من ذوي التخصصات الإنسانية وذوي التخصصات العلمية تجاه درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم في الأداة ككل تعزى لمُتغيّر التخصص (إنساني– علمي) لصالح العينة من ذوي التخصصات العلمية. إذ جاءت قيمة (t-test) ككل (1.649) وبلغت القيمة الإحصائية الاحتمالية (sig) لدلالة الفروق ككل (.031). وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف مؤهلاتهن العلمية (دبلوم–بكالوريوس) وسنوات خبرتهن (من سنة إلى تسع سنوات) ومن لديهن سنوات خبرة (عشر سنوات فأكثر) في رأيهن تجاه درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم في الأداة ككل. إذ جاءت القيمة الإحصائية الاحتمالية (sig) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات القائدات ومعلمات فصول الدمج ككل في متغير المؤهل العلمي دبلوم/ بكالوريوس (.195)، ومتغير سنوات الخبرة من سنة إلى تسع سنوات/عشر سنوات فأكثر (.121) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا كونها قيم أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة

(0.05). وتتفق هذه الدراسة مع نتيجة دارسة kararkaya,E.G,(2018) التي وجدت أن مستوى إدراك المعلمين لمهارات الإدارة الصفية تختلف لعدة عوامل منها الخبرة.

٢- **درجة توفر الكفايات:** قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة توفر الكفايات طبقاً لاختلاف متغيرات الدراسة (التخصص الدراسي- المؤهل الدراسي- سنوات الخبرة) باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين وتوصلت إلى النتائج الآتية:

جدول (4-13)

نتائج تحليل (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تجاه درجة توفر الكفايات تعزى لمتغير (التخصص الدراسي-المؤهل الدراسي- سنوات الخبرة).

متغير		العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة الدلالة	الفرق
متغير التخصص	إنساني	63	2.33	.448	.794	83	.402	.429	دال إحصائياً
	علمي	22	2.25	.431					
متغير المؤهل	بكالوريوس	78	2.53	.414	1.378	83	1.044	.172	غير دال إحصائياً
	دبلوم	7	2.29	.443					
متغير سنوات الخبرة	من سنة إلى تسع سنوات	10	2.22	.551	.718	83	.923	.475	غير دال إحصائياً
	عشر سنوات فأكثر	75	2.32	.430					

يتضح من الجدول (4-13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف تخصصاتهن الدراسية (إنسانية-علمية) ومؤهلاتهن العلمية (دبلوم-بكالوريوس) وسنوات خبرتهن (من سنة إلى تسع سنوات) ومن لديهن سنوات خبرة (عشر سنوات فأكثر) في رأيهن تجاه درجة توفر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلُّم في الأداة ككل تعزى لمُتغيّر سنوات الخبرة. إذ جاءت القيمة الإحصائية الاحتمالية (sig) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات القائدات ومعلمات فصول الدمج ككل في متغير التخصص الدراسي إنساني/علمي (.429)، ومتغير المؤهل العلمي دبلوم/ بكالوريوس (.172)، ومتغير سنوات الخبرة من سنة إلى تسع سنوات/ ومن لديهن سنوات خبرة (عشر سنوات فأكثر) (.475) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا كونها قيم أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة (0.05).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.5- ملخص نتائج الدراسة

أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

أولًا: جاءت درجة أهمية الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم، من وجهة نظر القائدات والمعلمات، بالنسبة لمحاور الدراسة ككل بدرجة عالية.

ثانيًا: جاءت درجة توافر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم، من وجهة نظر القائدات والمعلمات، بالنسبة لمحاور الدراسة ككل بدرجة عالية.

ثالثًا: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين متوسطات استجابات القائدات والمعلمات في درجة أهمية وتوفر الكفايات المهنية اللازمة لضبط الصف الملحق به طالبات صعوبات تعلم في الأداة ككل تعزى لمُتغيّري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في حين يوجد فروق في درجة أهمية الكفايات تعزى لمتغير التخصص (إنساني- علمي) لصالح القائدات ومعلمات فصول الدمج ذوي التخصصات العلمية.

2.5- توصيات الدراسة:

- عقد دورات مكثفة في إدارة الفصول الملحق بها طلاب ذوي صعوبات تعلم، من قبل إدارة التربية الخاصة.
- تعاون إدارة التربية الخاصة مع إدارة التعليم العام في تعزيز الكفايات المهنية لمعلمي طلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال نشر الأدلة والنشرات بطرق منوعة والتي تتعلق بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية، وأساليب الضبط التربوية المتعلقة بفصول صعوبات التعلم.
- التعاون المشترك بين إدارة البحوث والدراسات والجامعات في تشجيع البحث في المواضيع التي تستهدف تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.
- تسهيل إجراءات طلب الالتحاق ببرامج التعليم العال، والدبلومات في الجامعات الحكومية للمعلمين، لتطوير كفايات معلمي التعليم العام في تدريس طلاب التربية الخاصة.
- تضمين خطة إدارة التدريب، برامج ثابتة في مجال الكفايات المهنية.
- دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس من قبل إدارة المدرسة، وتقويم خططها.
- توفير الكادر التعليمي من معلمي غرف المصادر في كل مدرسة من أجل التعاون مع معلمي التعليم العام.
- تدريس مقرر عن مقدمة في التربية الخاصة لغير متخصصي التربية الخاصة، في كليات التربية.

- تقييم معلمي فصول الدمج بشكل دوري، من قبل متخصصي التربية الخاصة للوقوف على احتياجاته التدريبية.

3.5- مقترحات الدراسة:

١- دراسة مقارنة بين فصول ملحق بها طلاب صعوبات التعلم، وفصول عادية في الانضباط الصفي.

٢- دراسة عن علاقة الكفاية التأملية بالإدارة الصفية في الفصول الملحق بها صعوبات التعلم.

٣_ اعتماد المعلم المساعد في الفصول الملحقة بها فئات من صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أبو جادو، صالح محمد على. (2011). *علم النفس التربوي* (ط. 8). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأستاذ، محمود حسن. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. *مجلة جامعة الأزهر بغزة،13* (1)، 1370-1329.

الأسدي، سعيد جاسم، المسعودي، محمد حميد، والتميمي، هنا عبد الكريم. (2016). *التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم، المدير، المشرف)*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الاصقة، عبير سليمان. (2019). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (6)، 105-144.

الأفندي، آلاء عمر. (2014). *مشكلات إدارة الصّف الّتي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ* (رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة حلب). تم الاسترجاع من موقع. http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/alaa%20alafandi.pdf.

برغوث، رحاب صالح محمد. (2015). تصور مقترح للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج في ضوء معوقات التطبيق من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، 7*(24)، 15-122.

بشقة، سماح. (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية- مركز جيل للبحث العلمي*، 18، 101-113.

بوجمعة، جاب الله، واخضر حلباوي. (1015). أنماط الإدارة الصفية. *مجلة* التراث *بجامعة زيان عاشور بالجلفة*، (18)، 44-54.

بورجانج، بالوما، وترومب، وزران. (2011). *جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم*. (محمد صلاح سنوسي وعمر بن عدنان جلون. ترجمة). المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. بيروت. (العمل الأصلي 2011 يناير)

بوقحوص، خالد أحمد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ،41*(1)، 39-65.

توفيق، سامعي. (2014). الكفايات المهنية والتعليمية: المفهوم والأبعاد. *مجلة العلوم الاجتماعية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 2*(19)، 103-121.

جردير، فيروز. (2014). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكها. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة منتوري قسنطينة،* (42)، 369-381.

الحجوج، عبد القادر صالح، والحراجي، عمر عبد الله. (2020). علاقة أنماط الضبط الصفي بالتعليم الفعال لدى معلمي المدراس الحكومية في لواء المزار الجنوبي. *مجلية كلية التربية بجامعة، 36*(3)، 286-307.

خوجة، أسماء. (2019). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة، 9* (1)، 95-115.

الداوودى، كاوه على محمد صالح، ومحمد، هازه طه. (2018). أسلوب الضبط الصفي المتبع من قبل المدرسون وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية في قضاء كوية. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية بجامعة كركوك، 13* (2)،331 -350.

دهيمات، يحيى، والبستنجي، مراد أحمد. (2017). درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس بجامعه دمشق، 15*(4)،177 -201.

الدوسري، ليلى هديب آل هديب. (2020). الخدمات الانتقالية في مجال صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 10*(36)،119-96.

الراوي، جميلة مشبب. (2018). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة *التربوية بجامعة سوهاج،51*، 481-514.

رمضان، عمومن، والمعمروي، حمزة. (2013). رؤية مستقبلية لأعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات. *ملتقى التكوين بالكفايات في التربية*، الجزائر. 271-282.

الزغول، سخاء جمعة حسين. (2016). *مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن. متاحة في قاعدة معلومات دار المنظومة.

السرهيد، عارف محمد مفلح. (2013). رصد وتصنيف الكفايات المهنية للمعلم في الوطن العربي من خلال مراجعة البحوث والدراسات. *مجلة أمارابك العلمية العالمية بالأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 4*(10)، 1 -26.

السعدوي، عبد الله بن صالح. (2016). الكفايات التخصصية والتربويَّة للمتقدمين لمهنة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية المتخصصة- دار سمات للدراسات والأبحاث، 5*(3)، 80-105.

السعيدي، سعد. (2015). *الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمعايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان. متاحة في قاعدة معلومات دار المنظومة.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح. (2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليًا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 22* (23)، 266-322.

السناني، يسرى بنت جمعة، والشوربجي، سحر أحمد. (2014). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تدريس ذوي الاعاقة الذهنية المدمجين بمدارس الدمج بالتعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 15*(3)، 153 - 181.

الشبيب، محمد. (2018). مدى توفر كفايات المعلم المستشار لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية،* (16)، 68-108.

الشديفات، صادق، وحماد، إبراهيم، والزغبي، إبراهيم. (2011). درجه أهمية الكفايات التعليمية لمادة التربية الإسلامية وممارستها لدى الطلبة/ المعلمين تخصص معلم صف أثناء فترة تدريبهم الميداني في الجامعة الهاشمية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، 48*، 1149-1165.

الشراري، سلامة منزل. (2017). الكفايات الفنية الواجب توفرها لدى معلمي التربية الإسلامية. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، 44*، 303-316.

الشريدة، خليفة عارف محمد. (2017). واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الزرقاء. *مجلة دراسات في العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، 44*، 233-245.

الشمري، هزاع محمد، وحنفي، على عبد النبي. (2015). فاعلية استخدام حقيبة تدريبية في تعديل اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل،2* (6)، 282-285.

الشهري، خالد بن علي، وقطب، إيمان محمد مبروك. (2020). تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث غزة ،4* (10)،86-118.

عبد الحكيم، بوصلب. (2014). *إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات، جامعة سطيف، خلية ضمان الجودة.* ورقة عمل منشور على شبكة الإنترنيت في الموقع: http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/qualite/1.pdf.

عبد العالي، فتحية، ولعزل، عائشة. (2018). *أنماط الضبط الصفي وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية ببعض المدارس التعليمية* (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر).

العبد اللات، بسام مقبل، عمرو، منى محمود، والمهايرة، عبد الله سالم. (2018). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عجمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم التعليمية. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، 45*(2)، 296-310.

عبد الله، أيمن يحيى. (2013). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة،1*(21)، 235-268.

العثمان، إبراهيم. (2018). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (9)، 46-123.

العجمي، ناصر، والدوسري، عبد الهادي. (2017). التحقق من واقع الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (39)، 48-84.

العدل، عادل محمد. (2018). الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب الضبط. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة،1* (1)، 1-39.

العقيل، أسماء علي طالب، الجوالدة فؤاد عيد. (2018). الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية،45*، 43-61.

عماري، منى. (2017). *دور المشرف التربوي (المفتش) في تحسين الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي الجدد: دارسة ميدانية ببعض مقاطعات ولاية المسيلة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف –المسيلة، الجزائر).

العوفى، سالم حميدان. (2020). مستوى الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث غزة، 4*(13)،99 -121.

غريب، أمال. (2015). *إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بثانوية حمزاوي محمد العيد – مسكيانة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

غريب، عبد الكريم، وبلعسلة، فتيحة. (2013). أهمية الكفايات المهنية للمدرس: لتحقيق الجودة في التربية والتعليم. *مجلة عالم التربية بالمغرب*، (23)،245-359.

الفقيه، مصطفى. (2017). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا،66* (2)، 620-656.

الفويهي، هزاع بن عبد الكريم. (2019). تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي العلوم المرحلة المتوسطة في ضوء أهدفا رؤية (2030)، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11*(1)، 1-37.

القرعاوي، عبد الله بن أحمد. (2020). *إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. متاحة في قاعدة معلومات دار المنظومة.

محمد، لحسين، وعبد الباسط، أدجرفور. (2019). *الضبط الصفي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للتلميذ* (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة

أحمد دارية أدرار، الجزائر. موقع جامعة أحمد دارية. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/1847.

محمود، إيمان عبد الوهاب. (2012). الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات نفسية – رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رأنم)*، *22*(1)، 75-103.

المرهون، صبا عامر. (2017). برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارات الضبط الصفي لديهن. *مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية*، *45*،513-526.

المزين، سليمان، وسكيك، سامية إسماعيل. (2011، مارس 8-11). *التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات* [عرض ورقة]. أعمال مؤتمر: التواصل والحوار التربوي، نحو مجتمع فلسطيني أفضل. الجامعة الإسلامية بغزة، غزة.

مصطفى، فتحي محمد محمود. (2016). مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، *9*(2)، 279-326.

المغاربة، إنشراح. (2017). *الكفايات العاصرة لمعلم التربية الخاصة*. عمان: دار أمجد.

مغنية، قوعيش. (2012). *أساليب التسيير الصفي للمدرسين وعلاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي* (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الرحمن بن باديس. تم الاسترجاع من http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/1407/CD13.pdf?sequence=1&isAllowed=y

المكاوي، إسماعيل خالد علي، والسلمي، عبد العزيز شوق. (2020). تصور مقترح لتحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، *75*(1)، 1007-1100.

مؤنس، جمال فهمي. (2015). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضبط الصفي من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة. متاحة في قاعدة معلومات دار المنظومة.

النداوي، استبرق داود سالم، وعباس، إلهام فاضل. (2018). الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة*، (33)، 461-478.

النصيري، أفراح بنت فهد. (2019). درجة معرفة معلمي برنامج صعوبات التعلم بعناصر البيئة الصفية المنظمة في المرحلة الابتدائية منطقتي الجوف والحدود الشمالية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، 46*،1 -16.

نقيرو، يوسف، ومكي، حمو. (2015). *واقع مشكلات الضبط الصفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة* (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، الجزائر.

النواصرة، فيصل عيسى عبد القادر، ومنسي، حسن. (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، 32*(12)،2357 - 2390.

وزارة التعليم. (2016أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الإصدار الأول. الإدارة العامة للتربية الخاصة، وكالة التعليم.
https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

وزارة التعليم. (2016ب). الدليل التنظيمي للإشراف التربوي. وزارة التعليم.
https://www.saudi-teachers.com/vb/t/148996/ و

ياسين، طهراوي، والعيد، فقيه. (2019). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المقبلين على امتحان شهادة التعليم الابتدائي. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية- مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح، 2*(17)، 79 -104.

المراجع الأجنبية:

Alquraini, T. A. S., & Rao, S. M. (2018). A study examining the extent of including competencies of inclusive education in the preparation of special education teachers in Saudi universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(1), 108-122.

Bi Ying, H. (2010). Training Needs for Implementing Early Childhood Inclusion in China. *International Journal of Early Childhood Special Education,2* (1),12-30.

Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(4), 416-427.

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Dessemontet, R. S., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher

attitudes towards inclusion and classroom management. *In Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 198). Frontiers.

Karakaya, E. G., & Tufan, M. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings. *Journal of education and training studies,6* (5), 123-134.

Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 20* (10), 1009-1023.

Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open, 9* (1), 2158

McManis, L. (2017). *Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study***.** Retrieved from: https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education.

Sokal, L., Woloshyn, D., & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research, 59* (2), 285-298.