الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الشامل

إعداد
د. محمد بن حامد البحيري
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
كلية التربية – جامعة الملك خالد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى امتلاك معلمي العلوم الشرعية الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي العلوم الشرعية المكلفين بتدريس فئة أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة خلال العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ والبالغ عددهم (٥٧) معلماً، ومن أجل الوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد استخدم الباحث النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط بيرسون وألفاكرونباخ، واختبار "ت"، وتحليل التباين "ANOVA" لتحليل معلومات الدراسة، وكان السؤال الرئيس للدراسة "ما مدى توافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة؟" وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

اتفاق عينة الدراسة على عدم توافر أي من الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية ، حيث أظهرت النتائج حياد عينة الدراسة حول (٢٤) كفاية من الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ، واتفاقهم على عدم توافر (٢٨) كفاية أخرى لدى المعلمين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين مستوى تقديرات عينة الدراسة تعزى لخبرة المعلم، أو مؤهله، أو التدريب الذي تلقاه في مجال التربية الخاصة، وقد أوصى الباحث بعدة توصيات تتعلق بكيفية توفير تنمية مهنية متخصصة في مجال التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي العلوم الشرعية خصوصا بعد تطبيق مفهوم التعليم الشامل في المدارس السعودية.

مقدمة:

يواصل عالمنا اليوم تغيراته المتسارعة في جميع الأصعدة مما يدعو التربويين على مختلف تخصصاتهم إلى بذل الجهود المتواصلة لمواكبة هذه التطورات، وتحسين البيئة التربوية لتكون بيئة مناسبة لإعداد جيل اليوم لحياتهم ومستقبلهم.

وإذا كان التطوير والتحسين المستمر حاجة ملحة للتربويين عموما فهو لمعلم العلوم الشرعية ضرورة دائمة وذلك لعظم المهمة التي يضطلع بها، وأهمية الرسالة التي يبلغها، وتتأكد الضرورة إذا اقترن تدريس الشريعة وعلومها بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يشكلون أكثر الفئات حاجة إلى المساعدة والدعم، وخصوصا في تعليمهم أمور دينهم وما يصلح دنياهم وأخراهم.

والمتتبع للجهود المبذولة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يلحظ اهتماما متزايدا على المستوين المحلي والدولي؛ إلا أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى تكثيف ودعم وتطوير مستمر، إذ تشير عدد من الأدبيات التربوية إلى عدم كفايتها، وانخفاض الدعم المستمر لها، ونقص الكوادر البشرية، وأدوات التقييم والمناهج والمصادر، بالإضافة إلى قصور واضح في الدعم الأسري للأبناء ذوي القدرات المحدودة (الخطيب، ٢٠٠٥).

وإذا كانت عملية التدريس في ذاتها عملية تتداخل فيها كثير من العناصر والمعارف والمهارات التي تستلزم إعدادا جيدا للمعلم؛ فهي مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تعقيدا إذ تتطلب بالإضافة إلى ذلك مهارات ومعارف خاصة، وتتطلب تعاونا أكثر بين المدرسة والمعلم والطبيب والأسرة، ويتضاعف الجهد على المعلم لكونه من يتولى نصيب الأسد من رعاية المعاق تربويا ومعرفيا ورسم ملامح مستقبله وتهيئته لذلك، بل إن نجاح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية مهاراتهم، يرتكز على نجاح المعلم نفسه ومستوى مهاراته وكفاياته، واتجاهاته نحو هذه الفئة، ولذا يؤكد مطر والشربيني وغنايم (٢٠١٢) والحديدي (١٩٩١) على اختلاف طبيعة عمل معلم التربية الخاصة عن معلم التعليم العام؛ حيث تختلف خصائص الفئات التي يتعامل معها عن العاديين، وبالتالي يختلف في كثير من الكفايات والخصائص التي يجب أن تتوافر لديه حتى ينجح في أداء عمله، بل إن بعض معلمي فئات التربية الخاصة يختلف عن بعض في بعض الكفايات والمهارات اللازمة للتدريس.

ومن هنا يؤكد ليرنر (Lerner, 2000) على أهمية تأهيل من يتولى تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تأهيلا خاصا مناسبا لاحتياجاتهم ، كما يشدد على أهمية امتلاكهم الكفايات المهنية اللازمة والمعلومات الأساسية المتعلقة بالتشخيص وإدارة السلوك والانفعالات ، والتمكن من نظريات التعلم واستراتيجيات تعليم القراءة والحساب والتواصل وبناء العلاقات المتخصصة لذوي الاحتياجات المحدودة، بما يضمن تقديم خدمات أفضل تتناسب وأوضاعهم العقلية والحركية والنفسية.

وبناء على ما سبق تتجلى أهمية الاهتمام بالتكوين المتخصص بسبب المهمة الأصعب التي تنتظر معلم التربية الخاصة، والذي يتوقع منه أن يتعامل مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين، كما أن الدور الذي يقوم به معلم ذوي الاحتياجات الخاصة متميز بطبيعته لتأدية مهام عديدة ومتنوعة لا يستطيع القيام بها إلا المعلمون المدربون جيدًا وذوي كفايات مهنية متخصص. (البطاينة، ٢٠٠٤) .

وإيمانا بخصوصية هذه الفئة واحتياجها لمعلمٍ ذي كفايات متخصصة فقد عنيت عدد من المنظمات والهيئات التربوية بوضع معايير مهنية خاصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، وحددت كفايات مهنية محددة يجب توافرها في المعلمين المكلفين بتدريسهم ، وتعد تجربة مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children والذي أنشأ عام ١٩٢٢ في الولايات المتحدة الأمريكية واحدة من أقدم التجارب في هذا الاتجاه، والتي حققت نجاحا ملموسا في تحسين وتطوير عملية التعلم للطلبة المعاقين ، مع العناية بتأهيل معلميهم ، وتقديم الخدمات المساعدة لذويهم وعائلاتهم، كما أصدر المجلس معايير للكفايات التي يجب على المعلم أن يمتلكها قبل أن يتصدر لتدريس هذه الفئة من الطلبة. (Council for Exceptional Children, 2015)

واهتماما بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ فقد ظهرت عدة اتجاهات تعنى بتوفير حقهم في التعليم الجيد المماثل لما يتلقاه أقرانهم من العاديين ولذلك كان ظهور مصطلحات كـ (الدمج والتعليم الشامل) والذي يقصد به تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الظروف التي يتعلم فيها أقرانهم من العاديين من خلال إلحاقهم بنفس المدارس ومحاولة تقليص الفوارق في تعليمهم إلى أقصى حد ممكن (الخطيب ، وآخرون، ٢٠٠٧) ،كما أخذت المراكز المتخصصة في تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بإحداث تغيير في برامجها الأكاديمية والتدريسية بحيث تشابه بالقدر الكبير المدرسة العادية، وصاحب ذلك بروز عدد من المتغيرات الإيجابية، منها ضرورة توفير المناهج الخاصة والملائمة للمعاقين، وتوفير أساليب خاصة بالتعليم والتدريب المهني للمعاقين، وكذا توفير المختصين المدربين لتعليم هذه الفئة. (الظاعن، ٢٠٠٥)، كما أعلنت وزارة التعليم في السعودية مؤخرا البدء في تطبيق مفهوم الدمج الشامل للمعاقين في مدارس التعليم العام ويهدف إلى دمج الطلاب المعاقين (الإعاقة بأنواعها) بالطلاب العاديين داخل الفصل الدراسي في جميع مراحل التعليم العام، والتهيئة لذلك من خلال تزويد المعلمين في المدارس بالمفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة، وتحديد أنماط تقديم الخدمات لهذه الفئة والبدائل التربوية، والخدمات المساندة، والبرامج التأهيلية، إضافةً لمعرفة مراحل وخصائص النمو، والفروق الفردية، والأسباب العامة للإعاقة، وشرح أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة، واستخدام طرق التدريس المناسبة، وتصميم البرامج

السلوكية، وتطبيق استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. (السكران، ٢٠١٥)

ومع تطبيق هذه الاتجاه في مدارس المملكة ظهرت الحاجة ماسة إلى تعرف مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المعلمين عموما ومعلمي العلوم الشرعية على وجه الخصوص، وهو ما يسعى هذا الدراسة للوقوف عليه، ودراسة واقعه وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة

لا ريب أن المعلم هو الركن الأساس في العملية التعليمية وعليه مناط تحقيق الأهداف التربوية، وأن نجاحه في مهمته السامية ورسالته الربانية منوط بتمكنه من متطلبات هذه المهنة وكفاياتها، كما أن ممارسة العملية التعليمية مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر مهنة لها خصائصها و متطلباتها – كما سبق الإشارة إليه في مقدمة الدراسة الحالية– ، ولذا فعملية إعداده وتهيئته تختلف عن إعداد وتدريب المعلمين العاديين إذ أنهم –إضافة إلى حاجتهم إلى امتلاك الكفايات التعليمية العامة –مطالبون بامتلاك الكفايات اللازمة لأداء الموقف التعليمي المخصص لهذه الفئة الخاصة بفعالية و نجاح، كما أن ما سبق تقريره في مقدمة هذه الدراسة من انتشار تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة يحتم التحقق من توافر هذه الكفايات لدى المعلم وقدرته على التعامل مع احتياجات المتعلم المختلفة.

وبالرغم من أهمية الوقوف على واقع ذلك ميدانيا ، إلا أنه من الواضح أنه لم ينل حتى الآن حقه من الاهتمام الكافي والدراسة العلمية التحليلية نظرياً وميدانياً ، مما يتوقع ترتب بعضاً من الآثار السلبية إذا تم تطبيق مشروع التعليم الشامل قبل دراسة الواقع الفعلي للميدان التربوي عموما وللمعلمين على وجه الخصوص، ولعل من أبرز الآثار السلبية المتوقعة تعذر حصول المتعلم ذي الإعاقة على حقه في العلم الشرعي الذي هو مدار سعادته في الدنيا والاخرة، أو تعريض المعلم لكثير من الضغوطات النفسية نتيجة مواجهته عددا من المشكلات التي قد تعوق نجاحه في تدريس هذه الفئة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١–ما مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية تبعا لمتغير المؤهل ؟

٢- ما مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية تبعا لمتغير الخبرة ؟

٣- ما مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية تبعا لمتغير التدريب ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١. الوقوف على درجة امتلاك معلمي العلوم الشرعية للكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. مساعدة القائمين على تدريس العلوم الشرعية لذوي الاحتياجات الخاصة على تعرف الاحتياجات التطويرية لهم في هذا المجال.

٣. تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي تسعى إلى تطوير تدريس العلوم الشرعية لذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

١- أهمية موضوعها وهو تدريس العلوم الشرعية في النظام التربوي الإسلامي، وما يتبع ذلك من تعليم للقيم والمهارات والمعارف الشرعية التي يقوم عليها فلاح المتعلم في الدنيا والآخرة.

٢- أهمية المعلم نفسه في العملية التعليمية، وأهمية التحقق من إعداده وتزويده بما تتطلبه مهنته لضمان نجاحه في ميها وتحقيه لأهدافها.

٤- أهمية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص وحاجتهم لمعلم متمكن ومتدرب على التعامل مع احتياجاتهم المختلفة، وتزداد هذه الأهمية مع " تزايد أعداد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة وعدم توفر الأماكن والمعلمين المتخصصين المؤهلين لتلبية احتياجاتهم الخاصة" (سلامة، ٢٠١٠، ص ١٠١٩)

٥- افتقار البيئة الوطنية لمثل هذه الدراسات بشكل عام ، كما أن الدراسة تعد الأولى من نوعها في البيئة السعودية –حسب علم الباحث– التي عنيت بتقييم درجة امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة ذي هذا المجال، كما أنها ستسهم في سد الحاجة إلى الدراسات التي تعنى بدراسة الكفايات لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، التي أشار الخلاقي وآخرون إلى شدة الحاجة إليها (الخلاقي، دحمان، سعيد، عبد الله ، و الموتي، ٢٠٠٧).

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة علي الوقوف على درجة امتلاك معلمي العلوم الشرعية للكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وعليه فإن حدود هذه الدراسة تتمثل فيما يلي :

– الحدود الموضوعية : تركز هذه الدراسة على تعرف مدى امتلاك معلمي العلوم الشرعية للكفايات المهنية اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

–الحدود الزمانية : تقتصر هذه الدراسة على استطلاع آراء عينة من معلمي العلوم الشرعية المكلفين بتدريس طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة عسير خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ .

مصطلحات الدراسة:

- **الكفايات التعليمية : تعددت تعريفات الكفايات التعليمية في الأدبيات التربوية فيرى البعض بانها مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية. (طعيمه، ١٩٩٩، ص٢٥) ، أو معرفة وفهم ظروف العمل ويتضمن ذلك معتقدات المعلم وأنماطه الشخصية التي تمكنه من القيام بعمله، وحل الصراعات وخفض التوترات والضغوط في العمل .(الحديدي و الخطيب، استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ٢٠٠٥، ص١٨) .**

ويرى البطاينة (٢٠٠٤) الكفايات التعلمية بأنها "مجموعة من القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات، ويعتقد أنها ضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاية وفاعلية". (ص٣٧).

كما يرى الخلاقي وآخرون أنها القدرة على أداء عمل توافرت مقوماته ومكوناته ؛ معرفية ووجدانية ومهارية بما يحقق الناتج التعليمي، مع الاقتصاد في الوقت والجهد. (الخلاقي، دحمان، سعيد، عبد الله، و الموتي، ٢٠٠٧، ص ٢٢)

- **التربية الخاصة : تعرف التربية الخاصة بأنها مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للأطفال غير العاديين، والذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن الأطفال العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي مما يستدعي اهتماما خاصا بهم، وذلك بهدف تنمية استعداداتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف . ويقصد بالأطفال غي العاديين مجموعة من الفئات التي تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة، وهي: الموهبة والتفوق، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، والإعاقة الحركية، وصعوبات التعلم، واضطرابات النطق واللغة، والاضطرابات الانفعالية. (الروسان، ٢٠٠٠ص ٦٠) .**

كما ترى (يحيى، ٢٠٠٦) بأن التربية الخاصة هي ذلك الجزء من الحركة التربوية السائدة في المجتمع والموجهة إلى الأطفال غير العاديين الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة تمكنهم من تحقيق نموهم وتأكيد ذواتهم وتؤدي في النهاية إلى تكاملهم مع العاديين في المجتمع لكي تحقق لهم أكبر قدر ممكن من استثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع .

وبناء على ما تقدم من تعريفات يمكننا تعريف التربية الخاصة بأنها مجموع الخدمات الخاصة للأفراد غير العاديين (متفوقين ومعاقين) بحيث تشمل الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية بما يتناسب والاحتياجات الخاص ة لكل منهم بحيث تمكنهم من الاستفادة الكاملة من استعداداتهم وإمكاناتهم وتنميتها إلى أقصى حد ممكن مما يساعدهم في تحقيق ذواتهم وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لهم ضمن إطار البيئة التي يعيشون فيها (الخلاقي، دحمان، سعيد، عبد الله ، و الموتي، ٢٠٠٧)

- معلم العلوم الشرعية: جميع المعلمين الذين تخرجوا في كليات شرعية ويدرسون مقررات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام.

الدراسات السابقة :

تزايد الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عالميا نتيجة ازدياد الوعي بحقهم الطبيعي في الحصول على التعليم والتطوير ، كما اهتم الباحثون بتعرف الكفايات اللازمة لمعلميهم والبرامج المساندة لتعلمهم ، ومن الدراسات في هذا المجال دراسة (عويدات، ٢٠٠٦) والتي هدفت إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرف الى متغير الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة مدرسة اليوبيل ومعلميهم في عمان التي تعنى بالطلبة الموهوبين، وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أبعاد(البعد الاجتماعي، والبعد المهني ، البعد الشخصي) ، وخلصت النتائج أن هنالك مجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية، التي يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين، وتبين أن هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين والطلبة على مقياس الخصائص الشخصية.

وفي محاولة للكشف عن الكفايات اللازمة لدى معلمي الموهوبين في الكويت ومعرفة أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على الكفايات ، تكونت عينة دراسة الشريكة (٢٠٠٥) من ٥٥ معلما ومعلمة، يدرسون الطلبة المتفوقين وتم اختيارهم من المجتمع الكلي للدراسة، والبالغ ١٥١ معلما ومعلمة، وقد صمم الباحث مقياسا مكونا من ٢٢ فقرة، وتغطي الأبعاد الثلاثة لمقياس الكفايات الشخصية، والكفايات الاجتماعية، وقد خلصت الدراسة إلى أن توافر الكفايات المهنية والاجتماعية لدى الذكور كان أعلى منها لدى الإناث.

وهدفت دراسة هندركس (Hendricks, 2007) إلى فحص معارف معلمي التربية الخاصة، وتحديد جوانب التدريب التي يحتاجون إليها، وأجريت الدراسة على معلمي التوحديين الذين يعملون بالتدريس في ولاية فرجينيا، وبلغ عددهم (٨٣٤) معلماً، وطبق عليهم قائمة فيرجينيا لكفايات معلمي التوحديين، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى المعارف وأداء الممارسات، ومعارف أقل عن النمو الحسي الحركي للطفل التوحدي، وقد استخدم معلمو التوحد استراتيجيات المساندة والاستراتيجيات الفردية، وكانت الكفاءة في مجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي التوحد منخفضة، كما اتضح حاجة المعلمين إلى التدريب، لاسيما في مجال نمو المهارات الاجتماعية، وبدرجة أقل تكرارا للتدريب على استراتيجيات المساندة والاستراتيجيات الفردية، ووجدت علاقة إيجابية بين مستوى المعارف والإنجاز والحاجة إلى التدريب، والخصائص المهنية لمعلمي التوحد.

أما دراسة ياماك وأكقول (Yumak & Akgul, 2010) فقد اهتمت بفحص إدراكات معلمي ومديري الأطفال التوحديين، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٢٢٧) معلماً ومديراً، وطبق عليهم استبيان يتكون من أسئلة عن المعلومات الشخصية، وأخرى عن إدراك المعلمين والمديرين للأطفال التوحديين، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم شعور المعلمين بالكفاية في تعليم الأطفال التوحديين كما أنهم لا يسعون إلى طلب التدريب أثناء الخدمة، وهم في حاجة إلى زيادة المخصصات المالية، كما أن هؤلاء المعلمين والمديرين يعانون من نقص واضح في المعلومات عن التوحد.

وفي دراسة لكلاسن ودافازوقلو (Kokkinos & Davazoglou, 2009) بهدف فحص العلاقة بين إدراك المعلمين لكفاءتهم المهنية، والرضا عن العمل، والضغوط، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١١٢) معلماً بالمدارس العادية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وكل من الضغوط النفسية، والرضا الوظيفي لديه.

كما أجرى مطر والشربيني وغنايم (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحديين وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي والضغوط النفسية من خلال فحص الارتباطات بين الكفايات التعليمية وكل من الرضا الوظيفي والضغوط النفسية لدى معلمي التوحديين، وإسهام كل من الرضا الوظيفي والضغوط النفسية في التنبؤ بالكفايات التعليمية لديهم، وطبقت على عينة قوامها (١٥) معلماً من معلمي التوحديين ببرامج التوحد بكل من الطائف وجدة ومكة المكرمة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس كفايات معلمي التوحديين، واستبيان الرضا الوظيفي، وقائمة ضغوط المعلم، والتي قام الباحثون بترجمتها وتقنينها، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى الكفايات التعليمية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحديين(الأبعاد والدرجة الكلية) ووجود معامل ارتباط سالب دال إحصائيا بين الكفايات التعليمية ومستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التوحديين (الأبعاد والدرجة الكلية)، وفيما عدا علاقة بعد ضغوط إدارة الوقت بكل من أبعاد استراتيجيات

المساندة الفردية، والمهارات الاجتماعية، والسلوك لم تكن هناك أي دال إحصائية بين إجابات عينة الدراسة.

ولتحديد كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن ؛ أجرت الشمايلة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، ودرجة امتلاك المعلمين لها، وقد أظهرت نتائج الدراسة إدراك المعلمين أهمية معايير الممارسة المهنية وكانت المعايير المتعلقة بالاستراتيجيات الادريسية أكثر أهمية لدى أفراد العينة ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات بدرجة متوسطة لغالب الكفايات اللازمة ، بينما كان امتلاك بعض الكفايات المتعلقة بالأنشطة المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة ضعيفاً.

أما في الجزائر فقد أجرى أبو مولود وغالم (٢٠١١) دراسة هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الفرضية العامة التي تنص على توقع أن يمتلك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة. ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للنتائج تبين أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، وأنه توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يعزى فيها الاختلاف إلى جنس المعلم والذي كان لصالح المعلمات؛ في حين لم تظهر فروق دالة في كفايات المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية.

وفي دراسة أخرى قام بها سعود ومحمد (٢٠١٢) وهدفت إلى تعرف الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا في ضوء بعض المتغيرات ، واستهدفت عينة تكونت من (٦٥) معلما ومعلمة بمنطقة القصيم ، وأظهرت النتائج وجود معرفة جيدة لدى عينة الدراسة حول الكفايات المهنية اللازمة لهم ، إلا أن درجة امتلاكهم لذه الكفايات كانت متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في مجال الكفايات المعرفية بينما لم تظهر الدراسة وجود أي فروق بين المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للكفايات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات العينة تعزى لمتغير الخبرة وذلك لصالح الخبرة الأعلى.

كما سعى البطاينة (٢٠٠٤) إلى تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أداة الكفايات التعليمية التي أعدها لاندرز وويفرز (١٩٩١) وتشتمل على (٣٢) كفاية تدريسية ، وبلغت عينة الدراسة (١١٤) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي ذوي الحاجات الخاصة للكفايات التعليمية كانت

عالية أو متوسطة ، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى لمتغير التخصص والخبرة والمؤهل العلمي، في حين لم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

• يتضح من خلال الدراسات السابقة أن هناك تنوعًا واختلافًا في درجة معرفة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالكفايات اللازمة للتدريس وإن كان أغلب الدراسات تشير إلى وجود مستوى مقبول من المعرفة بهذه المهارات والمعارف.

• تتفق الدراسات السابقة على أهمية تحديد الكفايات التعلمية لمن يتولى تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى أهمية انطلاق تأهيل المعلم من هذه الكفايات، وذلك لتهيئة المعلم لبيئة عمله التي تعتبر من أكثر البيئات التعليمية تحدياً وتعقيداً.

• استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تعرف أبرز ما تناولته الأدبيات التربوية من كفايات لازمة لتدريس هذه الفئة سواء كان ذلك محليا أو عربيا أو دولياً.

• لم تجرَ أية دراسة بحسب علم الباحث حول تعرف امتلاك معلمي العلوم الشرعية للكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

الإطار النظري

مفهوم الكفايات التعليمية:

يعتبر مفهوم الكفايات من المفاهيم الشائعة في الأدب التربوي ، ومع شيوعها إلا أنها لم تحدد بدقة وبما يمنع تداخلها مع مفاهيم تربوية أخرى ، والناظر في مصطلح الكفايات يلاحظ أنه ترجمة لكلمة Competencies باللغة الإنجليزية، وفيها معنى المنافسة والتفوق واكتساب المؤهلات.

وعند الرجوع إلى المعاجم اللغوية يمكن القول بأنها تشير إلى كفاية الشيء أو هي ما يكفي ويغني عن غيره ، ويقال كفى ويكفي كفاية الشئ الذي حصل به الاستغناء عما سواه. (القاموس المنجد ، ١٩٨٦)

وكلا المصطلحين في اللغتين يشير إلى "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما " (سلامة، ٢٠١٠ ص ١٠٢٢).

أما الكفايات التعليمية فيرى طعيمة (١٩٩٩) بأنها مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية، ويعرفها بهادر (١٩٨٠) بأنها جميع الخبرات والمعلومات والمعارف والمهارات التي تنعكس على المعلم وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع الموقف التعليمي، أما سعيد والخانجي (٢٠١٣) فيرانها القدرات العلمية والمهنية (كفايات تخطيط، وتنفيذ، وضبط وإدارة

الصف) ،والشخصية والإنسانية، وكفايات التقويم اللازم توافرها والتي تمكِّن المعلم من التدريس بكفاءة، وتحقيق نتاجات تعليمية عالية لدى التلاميذ من خلال التخطيط والتنفيذ والتقويم وإثارة دافعية المتعلمين وإيجابيتهم للاشتراك في العملية التعليمية.

وقريبا من هذا ما يراه (مطر، الشربيني، و غنايم، ٢٠١٢) من أن الكفايات التعليمية مجموعة من المعارف والمهارات الأدائية والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها.

أما مكدونالد (نقلا عن مرعي، ١٩٨٣) فيرى أن الكفاية هي حاصل تكون اثنين من المكونات :

- المكون المعرفي الذي يتضمن مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة.
- المكون السلوكي الذي يتضمن مجموعة من الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

وبإتقان المعلم لكلا المكونين يتمكن من امتلاك الكفاية اللازمة لتحقيق أهداف التدريس بجدارة.

نشأة العناية بالكفايات:

المتتبع لبرامج الإصلاح والتطوير التربوي يلحظ تسارع البرامج التطويرية التي تستهدف النهوض بالمخرجات التربوية وتحسينها وإعدادها لتتناسب مع متطلبات العصر واحتياجات المستقبل، ولعل من أبرز الاتجاهات التطويرية في هذا الجانب التطوير المبني على الكفايات والأداء أو ما يسمى Performance-Based Teacher Education الذي ظهر وانتشر في الولايات المتحدة الأمريكية كبديل للتطوير المعتمد على المعرفة (عسكر، ٢٠٠٨) .

إن هذا الاتجاه الحديث للتطوير التربوي هو نتيجة الجهود التي انطلقت في السبعينات من القرن الماضي والتي كانت تهدف إلى تفعيل وتطوير التعليم والتعلم، وكذا تدريب المعلمين وتأهيلهم وفق هذا المنحى القائم على مدى امتلاكهم وممارستهم للكفايات اللازمة لأداء مهنة التعليم، انطلاقا من "أن الفاعلية في النظام التدريسي تتطلب التوفيق مع الكفاية وذلك بقيام المدرس بمجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها في البيئة المدرسية عن قصد، للوصول إلى فاعلية تعلم عالية بأقل قدر من الوقت أو الطاقة أو المال". (القلا و ناصر، ٢٠٠٤ ص٤٠).

كما يذكر نشوان والشعوان (١٩٩٠م) أن تحديد الكفايات التعليمية اللازمة أصبح أمرا بالغ الأهمية، لأن معرفة الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وإعداد المعلمين . ولذا فقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، وانتشر استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة، لأن

معرفة الكفايات المطلوب توافرها لدى هذه الفئة من المعلمين يؤدي إلى تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم ومساعدتهم للقيام بأعمالهم على أحسن وجه.

ومنذ نشأة التطوير القائم على الكفايات أصبحت مسألة كفايات المعلم الجيد محل عناية الباحثين والتربويين فأثارت لديهم تساؤلات عدة ومراجعات متكررة لبرامج إعداد المعلم في الجامعات وكليات المعلمين ومن تلك الأسئلة :

- ما الكفايات التدريسية الفاعلة؟ وكيف يمكن تحديدها؟ وما الطرق التي تساعد المعلم لبلوغ هذه الكفايات بجدارة؟ (عسكر، ٢٠٠٨)

تصنيف الكفايات التعليمية:

تتنوع الكفايات التعليمية بتنوع المهام والممارسات التي يقوم بها المعلم الكفء ، ويمكن إيجاز أبرز تصنيفات الكفايات التعليمية بما يلي :

١- الكفايات المعرفية : ويقصد بها المعارف والمفاهيم والمعلومات اللازمة للأداء الجيد للمعلم سواء أكانت متعلقة بمادته أو الطالب أو البيئة التعليمية عموما. (طعيمة، ٢٠٠٦)

٢- الكفايات الوجدانية : ويقصد بها ميولات المعلم واتجاهاته وقيمه ومعتقداته ، وثقته بقدراته. (طعيمة، ٢٠٠٦) (السيد، ٢٠٠٥).

٣- الكفايات النفس حركية أو الأدائية : ويقصد بها كفاءات الأداء كتوظيف التقنية في التعليم والأنشطة التي يمارسها لأجل التعلم ، ومهارات العروض العلمية ، ولهذه الكفايات علاقة وطيدة بالمهارات المعرفية.

٤- الكفايات الإنتاجية : ويقصد بها أثر الكفايات السابقة في المديان التربوي ، أو هي نتائج التعليم على المتعلمين (السيد، ٢٠٠٥)

أما عسكر (٢٠٠٨) فيرى أن الكفايات التي اتفق التربويون على ضرورة توافرها لدى المعلم يمكن تقسيمها إلى:

١- كفايات عامة : تشمل كفايات التكيف النفسي والاجتماعي كالشعور بالرضا عن الذات، وامتلاك أساليب تنمية الذات نفسيا وثقافيا ومهنيا واجتماعيا.

٢- كفايات تخصصية : وتشمل المعرفة الكافية بالمادة أو المواد الدراسية التي سيتولى تدريسها وبالمستوى الذي يمكنه من أداء مهامه بجودة.

٣- كفايات مهنية تربوية: وهي التي تتضمن مايلي :

- استيعاب الخصائص الجسمية النفسية والاجتماعية للمتعلمين وكذلك الفروق الفردية بينهم.
- معرفة خصائص التعلم لكل مرحلة عمرية
- إتقان الأساليب التربوية في التعامل مع المتعلمين.

- امتلاك المعرفة في طرق حل مشكلات الطلاب وخصوصا المشاكل التعليمية.
- امتلاك أسس الإرشاد النفسي للمتعلمين.
- اتقان استخدام طرق التدريس العامة والخاصة.
- التمكن من استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.
- التمكن من إجراء عمليات التقويم وتوظيفها لتحقيق أهداف التعلم.

٤- كفايات اجتماعية وحضارية: وتشمل المعرفة بثقافة المجتمع وحضارته وواقع الاقتصادي والاجتماعي.

٥- كفايات التنمية المهنية: وتشمل طرق التعامل مع مصادر المعرفة والتطوير الذاتي من أجل تحقيق تعلم مهني مستمر.

الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

مما لا شك فيه أن الكفايات التي أوردتها الأدبيات التربوية من الأهمية بمكان لجميع المعلمين في الميدان التربوي، وتعتبر لمعلمي الفئات لخاصة من الطلاب أشد أهمية، فبدونها لا يستطيع المعلم القيام بمهامه خصوصا مع الطلاب الذين يفتقدون بعض الحواس أو القدرات.

وتكمن أهمية الكفايات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في أن نجاح تعليمهم يتوقف في الأساس على وجود معلمين مدربين ومؤهلين بشكل جيد يمكنهم تقديم تعليم يلبي احتياجات هؤلاء الطلاب، خصوصا في هذا الزمن الذي تطورت فيه أساليب التربية والتعليم وظهرت العديد من المكتشفات التي تساعد المعلم على تحقيق أهدافه. (مطر، الشربيني، وغنايم، ٢٠١٢)

وفي محاولة لتحديد الكفايات اللازم توافرها في معلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يشير العبد الجبار (٢٠٠٢) إلى أنها تتضمن الإلمام بالمعلومات العامة عن طبيعة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمعرفة بنظريات تعلمهم وأساليب التشخيص والتقويم ، وتخطيط مناهجهم وبرامجهم التربوية وطرق تنفيذها ، ومهارات التواصل معهم.

أما الهجرسي (٢٠٠٣) فترى أن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى العناية بالكفايات التالية :

١. القدرة على استخدام طرق التدريس الخاصة بهذه الفئة ودراسة كل حالة والعمل على توفير التعلم المناسب له.
٢. القدرة على التشخيص والتقويم لكل حالة وتصميم البرامج الفردية المناسبة له.
٣. العناية بطرق تعديل السلوك والتوجيه والإرشاد.
٤. القدرة على العمل ضمن فريق من الأخصائيين والمعلمين وأسر الطلاب بروح الفريق.
٥. القدرة على دمج المعاق مع الطلاب العاديين وفق قدراتهم.

وعموما فحركة الكفايات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تسعى لإعداد وتنفيذ البرامج التكوينية والتدريسية قبل الخدمة وأثنائها ، وتضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولذا يؤكد أبو مولود وغالم (٢٠١١) أن نجاح معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية مرهون بمدى امتلاكه الكفايات التعليمية وممارستها بفاعلية مع الطلاب.

مفهوم الدمج والتعليم الشامل :

شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايدا بأوضاع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكانت نتيجة هذا الاهتمام ظهور العديد من المبادرات والاتجاهات التربوية ، ومن أبرز تلك المبادرة والبرامج مبادرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بزملائهم العاديين في مدارسهم ، وتعريضهم لنفس المواقف التعليمية مع شيء من مراعاة قدراتهم المحدودة.

ويشير الخطيب وآخرون (٢٠٠٥) إلى أن الدمج في المدارس العادية يقصد به التحاق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية طوال اليوم الدراسي من أجل تحقيق نمو اجتماعي وتكيف مع الإعاقة، وبصورة أكثر توضيحا تشير الخشرمي (٢٠٠٤) إلى أن الدمج "هو وضع الأطفال زوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع لأطفال العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات وإجراء التعديلات الضرورة المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم". (ص ٧٩٩).

وقد أوضح الخطيب (٢٠٠٥) بأن هناك عناصر مشتركة في معظم التعريفات التي تناولت مفهوم الدمج وهي:

- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .
- اعتماد الحاجات والخصائص الفردية للطالب لتحديد البديل التربوي المناسب
- التعاون ما بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الفصول العادية، ضمن نفس النظام التربوي
- الدمج التعليمي والاجتماعي إلى أقصى حد ممكن للطالب ذوي الاحتياجات الخاصة
- الدمج الجزئي والدمج الكامل .
- الإبقاء على الأوضاع المعزولة لذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة.

وقد ظهر مفهوم الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية بظهور القانون الأمريكي رقم (٢٢٤ -٤٢) والذي ينص على ضرورة توفَير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعلوقين مع أقرانهم العاديين، ووجوب تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين و وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين (الخشرمي، ٢٠٠٤).

وقد ظهر هذا المفهوم في أواخر القرن العشرين، مصطلحا وفلسفة حديثة للتربية الخاصة، والذي يأخذ بالاعتبار مكانة الطفل المعاق، ويحسسه في ذاته وكيانه ويزيد شعوره بانتمائه لمجتمعه، وأنه ليس غريبا عليه وأن له حقوقا يجب أن يتمتع بها، مثل حق المساواة في التعليم والعمل وغيرها، وعليه واجبات يجب أن يؤديها كعضو فاعل في المجتمع (ريالات، ٢٠٠٩).

وعلى الرغم من تفاعل العديد من دول العامل مع سياسة الدمج، باعتبارها هدفا نبيلا بل حق اجتماعي وتربوي لفئة من فئات المجتمع، إلا أن الواقع متخم بجدل واضح بين مؤيد ومعارض لهذه القضية، وقد يرجع ذلك إلى قضايا منهجيه تتعلق بنوعية العينات وعدم توحيد المفاهيم والمصطلحات. في حين أن سياسة الدمج لا تقتصر فقط على المجال التربوي، بل يجب أن يتعداها إلى المجالات الاجتماعية والمهنية والترويجية (ريالات، ٢٠٠٩).

ومع مرور الوقت وتحسن التجربة "أصبحت فكرة شمولية التعليم العادي للأطفال ذي الاحتياجات الخاصة أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدف لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدرا مهما لعزلهم إذ صار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين جنبا إلى جنب في الفصول العادية". (الخشرمي، ٢٠٠٤ ص٧٩٤).

منهج الدراسة

نظرا لطبيعة أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها فإن هذه الدراسة تعتمد على المنهج الوصفي المسحي التحليلي، من حيث استطلاع وجهات نظر عينة الدراسة – معلمي العلوم الشرعية في التعليم العام – نحو مدى توافر الكفايات المهنية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من جميع معلمي العلوم الشرعية المكلفين بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة سواء في مدارس التعليم العام (برامج الدمج) أو معاهد النور بالإدارة العامة للتعليم بعسير ، وجاء توزيعهم على النحو التالي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير (المؤهل والخبرة والتدريب ن = ٥٧)

المتغير	التخصص	العدد	النسبة المئوية
المؤهل	دكتوراة	٠	٠
	ماجستير	٦	١٠.٥
	دبلوم عال	٥	٨.٨
	بكالوريوس	٤٦	٨٠.٧

المتغير	التخصص	العدد	النسبة المئوية
الخبرة	أقل من خمس سنوات	٢٤	٤٢.١
	٥-١٠ سنوات	٦	١٠.٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٧	٤٧.٤
التدريب	سبق التدريب في مجال التربية الخاصة	٤٠	٧٠.٢
	لم يسبق له التدريب في مجال التربية الخاصة	١٧	٢٩.٨

يتضح من الجدول رقم (١) أن توزيعات عينة الدراسة طبقا لمتغير المؤهل جاءت مشيرة إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين كانوا من حملة شهادة البكالوريوس ويمثلون نسبة تتجاوز (٨٠%) من إجمالي عينة الدراسة ، في حين لم يتجاوز حاملي الشهادات فوق البكالوريوس أكثر من (١٨%) من إجمالي العينة، كما توزعت عينة الدراسة بشكل شبه متساوٍ بين المعلمين ذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات (٤٢%) والمعلمين الذين تتجاوز سنين خبرتهم عشر سنوات (٤٧%)، كما أظهر الجدول أعلاه أن هناك جهودا حثيثة لتوفير الفرص التدريبية للمعلمين المكلفين بتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إذ تجاوزت نسبتهم في هذه الدراسة (٧٠%) في حين أشارت نسبة استجابة عينة الدراسة إلى أن ثلث المبحوثين لم يتلقوا أي تدريب في مجال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

أدوات الدراسة :

من خلال استطلاع ومراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ، وبالنظر إلى أهداف هذه الدراسة رأى الباحث مناسبة أداة الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة للوصول إلى نتائج الدراسة ، وقد تم تقسيم استبانة الدراسة إلى قسمين رئيسين ، خصص القسم الأول منها لجمع البيانات الأساسية (متغيرات الدراسة) واشتملت على :المؤهل ، والخبرة ، والتدريب، أما القسم الثاني فقد خصص للتعرف على مدى تمكن المعلمين المستهدفين بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة من كفايات التدريس لهذه الفئة، وتضمن هذا الجزء – في صورته الأولية – (٥٣) بندا تم بناؤها اعتمادا على الكفايات التعليمية المعتمدة لدى المركز الوطني للقياس والتقويم (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٤)، وقد استخدم الباحث مقياسا ثلاثيا يتكون من (متوافر ، غير متأكد، غير متوافر) لقياس أراء عينة الدراسة حول مدى تمكن المعلمين المكلفين بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة من الكفايات اللازمة لتدريسهم.

أ. صدق الاستبانة

رغم اعتماد الكفايات الرسمية الواردة في الاستبيان من المركز الوطني للقياس والتقويم كمعايير لازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن الباحث حرص على التأكد من صدق بنود الاستبانة ومدى تمثيلها ومناسبتها لواقع الدراسة، من خلال عرض النسخة الأولية من الاستبيان على ستة

محكمين ينتمون إلى مجالات التربية المختلفة (المناهج وطرق التدريس(٢)، التربية الخاصة(٢) ، التربية الاسلامية (٢)) للحكم على صلاحيتها ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم اعتماد جميع الفقرات مع إجراء تعديلات لغوية طفيفة، وحذف كفايتين تتعلقان بتدريس الرياضيات والكتابة رأى المحكمون على عدم مناسبتها لمعلمي العلوم الشرعية، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (٤٩) فقرة.

وحتى يتأكد الباحث من اتساق الفقرات، تم حساب معامل ارتباط (بيرسون Pearson) لمعرفة العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة للكلية، والجدول (٣) يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية لعبارات الأداة :

جدول (٢)

يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية لعبارات الأداة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٦٨٣**	١١	.٨٠٩**	٢١	.٨٢٣**	٣١	.٧٧٨**	٤١	.٧٣٩**
٢	.٥٧٢**	١٢	.٧٤٧**	٢٢	.٧٠٩**	٣٢	.٧١٣**	٤٢	.٧٤٩**
٣	.٧٥٥**	١٣	.٧٩٢**	٢٣	.٧٥٧**	٣٣	.٧٤٥**	٤٣	.٧٤٧**
٤	.٧٥٦**	١٤	.٨٣٧**	٢٤	.٨٠٢**	٣٤	.٧٩٦**	٤٤	.٧٧٠**
٥	.٧٤٩**	١٥	.٧٩٦**	٢٥	.٨١٨**	٣٥	.٧٣٣**	٤٥	.٧٩٢**
٦	.٧٩٥**	١٦	.٨٥٣**	٢٦	.٧٠٣**	٣٦	.٨٠٩**	٤٦	.٨١١**
٧	.٧٠٥**	١٧	.٧٨٦**	٢٧	.٧٣١**	٣٧	.٧٢٧**	٤٧	.٦٢١**
٨	.٨٣٩**	١٨	.٧١٢**	٢٨	.٧٨٠**	٣٨	.٧٠٨**	٤٨	.٧٠٤**
٩	.٨٤٨**	١٩	.٧٤٠**	٢٩	.٧٣٦**	٣٩	.٧٤٠**	٤٩	.٧٢٣**
١٠	.٦٩٤**	٢٠	.٧٤٩**	٣٠	.٧٣١**	٤٠	.٧٤٢**		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتبين من الجدول (٢) أن جميع عبارات الاستبانة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي بين كل عبارة والدرجة الكلية ، مما يشير إلى صلاحية تطبيق هذه الأداة .

ب. ثبات الاستبانة

من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة ، استخدام الباحث حساب معامل الثبات (اختبار ألفاكرونباخ) والذي أظهر أن قيمة معامل الثبات لهذا الاستبيان بلغت ٩٦.٤% وهي درجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدام برنامج حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) حيث تم معامل الثبات ألفاكرونباخ ومعامل بيرسون للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واستخدام اختبار ت (t-test) و أنوفا (one-way ANOVA) لدراسة مدى دلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

نتائج الدراسة:

ولتعرف درجة رأي عينة الدراسة حول توافر الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة الدراسة تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل كفاية من الكفايات اللازمة لتدريس هذه الفئة وفق مدى الاستجابة الثلاثي الآتي :

جدول(٣)

تقسيم مدى توافر الكفايات لدى عينة الدراسة

مستوى التوافر	المدى
متوافر	٣.٠٠-٢.٣٤
غير متاكد	٢.٣٣-١.٦٧
غير متوافر	١.٦٦-١.٠٠

السؤال الأول : ما مدى توافر الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول(٤)

النتائج المتعلقة توافر الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	١.٣٥١	٠.٦١٢	٢١	١.٥٩٧	٠.٧٥٣	٤١	١.٧٣٧	٠.٧٢٠
٢	١.٢٩٨	٠.٥٦٦	٢٢	١.٧٥٤	٠.٧٦٣	٤٢	١.٨٢٥	٠.٧٥٩
٣	١.٨٠٧	٠.٨١١	٢٣	١.٧١٩	٠.٧٥٠	٤٣	١.٦١٤	٠.٦٤٨
٤	١.٧١٩	٠.٧٢٦	٢٤	١.٧٣٧	٠.٨١٣	٤٤	١.٦٨٤	٠.٧٣٦
٥	١.٣٨٦	٠.٥٩٠	٢٥	١.٧٩٠	٠.٧٢٥	٤٥	١.٥٢٦	٠.٦٨٤
٦	١.٧٣٧	٠.٧٤٥	٢٦	١.٥٧٩	٠.٦٨٠	٤٦	١.٦٤٩	٠.٧١٩
٧	١.٧٠٢	٠.٧٠٦	٢٧	١.٥٢٦	٠.٦٣٠	٤٧	١.٧٣٧	٠.٦٩٥

٨	١.٦٤٩	٠.٦٩٤	٢٨	١.٧٠٢	٠.٧٣١	٤٨	٠.٦٩٥	٠.٧٥٣
٩	١.٤٥٦	٠.٦٥٧	٢٩	١.٤٣٩	٠.٦٨٢	٤٩	١.٤٥٦	٠.٦٢٩
١٣	١.٥٩٧	٠.٨٢١	٣٣	١.٦٤٩	٠.٧١٩			
١٤	١.٥٦١	٠.٦٨٢	٣٤	١.٧٠٢	٠.٧٠٦			
١٥	١.٧٠٢	٠.٧٣١	٣٥	١.٦٨٤	٠.٧٨٣			
١٦	١.٦٨٤	٠.٨٠٥	٣٦	١.٦١٤	٠.٧٠١			
١٧	١.٤٥٦	٠.٦٥٧	٣٧	١.٧٧٢	٠.٨٠٢			
١٨	١.٤٧٤	٠.٦٣٠	٣٨	١.٦٤٩	٠.٧٤٤			
١٩	١.٥٩٧	٠.٧٢٨	٣٩	١.٧١٩	٠.٧٧٤			
٢٠	١.٦١٤	٠.٧٥٠	٤٠	١.٨٢٥	٠.٧٨٢			

يتضح من الجدول (٤) بأن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر هذه الكفايات لدى المعلمين تراوحت بين (١.٣٥١) و (٠.٤٥٦)، وبالعودة للمعيار الذي تم تحديده لمعرفة مدى توافر هذه الكفايات يتبين بأن عينة الدراسة ترى بأن معلمي العلوم الشرعية لا يمتلكون الكفايات اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لذوي الاحتياجات الخاصة إذ لم تبلغ متوسطات تقديرات عينة الدراسة لأي من الكفايات (٢.٤٣) أو أعلى ، مما يدل على نقص شديد في توافر هذه الكفايات لدى المعلمين ، وحاجتهم إلى تنمية مهنية تتيح لهم امتلاك متطلبات تدريس هذه الفئة من الطلاب.

وفي المقابل لم تحسم عينة الدراسة امتلاك معلمي العلوم الشرعية لـ (٢٤) كفاية تعليمية لازمة لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وفي الجدول (٥) سرد لمجموعة الكفايات الواقعة بين متوسط ١.٦٧-٢.٣٣ وهو مستوى التردد وعدم التأكد من امتلاك العينة لتلك الكفايات.

جدول(٥)

تقديرات عينة الدراسة للكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية والواقعة في مستوى التردد

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	٣٢	أحدد السمات الطبية لحالة الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة التي تؤثر في تعلمهم. وتأثير الأدوية الطبية على السلوك التعليمي، والمعرفي، والبدني، والانفعالي للطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وتأثير ذلك على نوعية احتياجات الطالب	١.٨٧٨	٠.٨٠٣٣٥
٢	٤٠	لدي إلمام بالنظريات والأساليب والمبادئ الأساسية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	١.٨٢٥	٠.٧٨٢
٣	٤٢	أستطيع اختيار أو تطوير مناهج واستراتيجيات المهارات الاجتماعية التي تعزز مهارات السلوك الاجتماعي المناسب في المجتمع	١.٨٢٥	٠.٧٥٨٨٢
٤	٣	أعرف تاريخ تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	١.٨٠٧	٠.٨١١٤٩

٥	١٠	لدي إلمام بمفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته	١.٧٩٠	٠.٧٩٥٩
٦	٢٥	أعرف كيفية تفسير واستخدام المعلومات المستقاة من التقويم الرسمي وغير الرسمي، وأدوات التقويم والإجراءات التقويمية	١.٧٩٠	٠.٧٢٥٤٨
٧	١١	أحدد أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة (المعلم المستشار، المتجول وغيرها)	١.٧٧٢	٠.٧٥٦٣٤
٩	٣٧	صمم البرامج الفعالة بما في ذلك تقنية المعلومات وأدوات متنوعة التي توظف مصادر التقنية	١.٧٨٠	٠.٨٠٢١٧
١٠	٢٢	أعرف الأدوات والمقاييس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، مثل: دراسة تاريخ الحالة، والسجلات التقويمية، والمستخدمة في تشخيص وتقويم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم، وأعرف كيف يصممها ويستخدمها بما يناسب حاجات الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.	١.٧٥٥	٠.٧٦٢٥٣
١١	٦	لدي إلمام بقوانين وأنظمة واتفاقيات رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة محليا	١.٧٣٧	٠.٧٤٤٦٦
١٢	٢٤	أجمع معلومات التقويم من مصادر متنوعة من المدرسين والمهنيين الآخرين، أولياء الأمور، الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، من أجل اتخاذ قرارات تربوية، والتخطيط لبرامج فعالة للطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما في ذلك الطالب ذو الثقافات واللهجات المختلفة، والتعرف على الاحتياجات والدعم لدمجهم في البيئات والبرامج المختلفة	١.٧٣٧	٠.٨١٣٤٢
١٣	٤١	أعرف كيفية تطبيق الإجراءات المتعلقة بتشكيل السلوك المناسب للطالب، ومنها المهارات الاجتماعية	١.٧٣٧	٠.٧٢٠٢٨
١٤	٤٨	أدمج المهارات المهنية وحل المشكلات في المناهج الدراسية، من أجل اكتسابها والمحافظة عليها وتعميمها في مواقف الحياة العملية والتنمية البشرية	١.٧٣٧	٠.٦٩٥٠٤
١٥	٤	لدي إلمام بأهداف واستراتيجيات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	١.٧٢٠	٠.٧٢٥٩١
١٦	٢٣	أحدد أعضاء فريق القياس والتقويم ودور كل منهم	١.٧٢٠	٠.٧٥٠١
١٧	٣٩	أدرك مفهوم البرامج الإثرائية وأحدد الايجابيات والسلبيات للبدائل الإثرائية المتنوعة	١.٧٢٠	٠.٧٧٣٥٤
١٨	٧	أطور معرفتي العلمية في مجال التربية الخاصة بالاطلاع على بعض المجلات العلمية المتخصصة والمواقع الإلكترونية ذات العالقة	١.٧٠٢	٠.٧٠٦٢٢
١٩	١٥	أصف التعديلات البيئية الضرورية لبعض فئات التربية الخاصة كذوي العوق البصري والسمعي والحركي	١.٧٠٩	٠.٧٣١٠٧
٢٠	٢٨	لدي إلمام بالنظريات التربوية المؤثرة في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لتكييف التدريس من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية الفردية	١.٧٠٢	٠.٧٣١٠٧
٢١	٣٤	أعتمد على نتائج تشخيص الطالب وخصائصهم في اختيار طرق التدريس، وتصميم البرنامج التربوي الفردي الذي يتسم بالوضوح والتحدي	١.٧٠٢	٠.٧٠٦٢٢

		وإمكان التحقق		
٢٢	١٦	أميز مراحل النمو الطبيعي والتشابهات والاختلافات في الخصائص الأساسية بين الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وأقرانهم العاديين، ويصف الخصائص النمائية المختلفة لهم في الجوانب الجسمية، والاجتماعية، والعقلية، والتعليمية، والانفعالية واللغوية في المراحل العمرية التي يدرسون فيها	١.٦٨٥	٠.٨٠٥٢٩
٢٣	٣٥	أعدد المحتويات الرئيسة المكونة للبرنامج التربوي الفردي. ولدي إلمام بالاعتبارات الأساسية التي يبنى عليها	١.٦٨٥	٠.٧٨٢٨
٢٤	٤٤	أعرف تأثير التوقعات المختلفة على جميع التصرفات، ولديه القدرة على تطبيق إجراءات من شأنها زيادة الوعي الذاتي، والثقة بالنفس لدى الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	١.٦٨٥	٠.٧٣٥٧٧

وبالنظر في قائمة الكفايات الواردة في الجدول أعلاه يمكن ملاحظة أن غالبيتها تتضمن المعلومات العامة عن التربية الخاصة وتاريخها وأهدافها وسلوك ذوي الاحتياجات الخاصة، وأساسيات علم نفس النمو والبرامج التربوية الفردية والإثرائية، وهو ما يمكن ممارسته والتعرف على كثير من أساسياته من خلال بيئات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولعل تلك الممارسة جعلت عينة الدراسة تتردد في الحكم بتوافر تلك الكفايات لدى المعلمين أو أنهم يمارسونها دون معرفة علمية كافية بما تتضمنه.

أما بقية الكفايات المتبقية فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (١.٦٤٩) و (١.٢٩٨) مما يعني أن عينة الدراسة ترى عدم توافر هذه الكفايات لدى معلمي العلوم الشرعية، والجدول أدناه (٦) ، يبين قائمة هذه الكفايات مرتبة من الأعلى للأدنى متوسطا.

جدول(٦)

تقديرات عينة الدراسة للكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية والواقعة في مستوى عدم التوافر

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	٨	أعدد البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة	١.٦٤٩	٠.٦٩٤
٢	٣٣	لدي إلمام الاستراتيجيات الأساسية وطرق التدريس العامة لتعليم القراءة	١.٦٤٩	٠.٧١٩
٣	٣٨	أعد التقارير اليومية والفصلية والنهائية للخطة التربوية الفردية وفق الأسلوب العلمي	١.٦٤٩	٠.٧٤٤
٤	٤٦	أستطيع تطوير وتوظيف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للطالب بهدف إعدادهم للحياة الخاصة والعامة	١.٦٤٩	٠.٧١٩
٥	٤٧	أصمم وأطبق خططا من أجل تطوير القدرات والمهارات البدنية للطلاب	١.٦٤٩	٠.٧٤٤

		الذين يحتاجون إلى رعاية بدنية خاصة، وأحرص على تزويدهم بطرق العناية الطبية الذاتية		
٦	٢٠	أميز الاختلافات الثقافية والحضارية بين الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وأراعيها في تخطيط التدريس وتنفيذ البرامج	١.٦١٤	٠.٧٥٠
٧	٣٦	أخطط أنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته، وهي الأنشطة التي تنمي مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، والتعبير عن الذات، والتواصل الفاعل، والإبداع	١.٦١٤	٠.٧٠١
٨	٤٣	أدمج تعليم المهارات الاجتماعية في جميع الأوضاع والمناهج	١.٦١٤	٠.٦٤٨
٩	١٣	أميز مفهوم التدخل المبكر في التربية الخاصة وأهميته والبرامج المطبقة فيه، مثل: التدخل الطبي والتربوي والتوعوي	١.٥٩٧	٠.٨٢١
١٠	١٩	أحدد الاحتياجات المعرفية، والبدنية، والثقافية، والاجتماعية، والبيئية، والنفسية والعاطفية للطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وأقرانهم العاديين أيضا	١.٥٩٧	٠.٧٢٨
١١	٢١	أدرك المبادئ الأساسية للقياس والتقويم والتشخيص في التربية الخاصة مثل (التعريفات، الأهداف، المصطلحات وغيرها).	١.٥٩٧	٠.٧٥٣
١٢	٢٦	أحدد مستوى الأداء الحالي للطالب في الجوانب المعرفية والأكاديمية والقدرات والاهتمامات من أجل القيام بالمهام التدريسية.	١.٥٧٩	٠.٦٨٠
١٣	٣١	أدرك تأثير خبرات الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة التعلمية على الأسر وقدرتهم على التعلم، وفاعلية أدوارهم المعيشية والاجتماعية	١.٥٧٩	٠.٧٧٨
١٥	١٤	أعرف دور التأهيل في خدمة الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كالتأهيل النفسي والطبي والمهني	١.٥٦١	٠.٦٨٢
١٦	٢٧	أميز السلوك الإنساني السوي ومهارات السلوك التكيفي ومظاهر السلوك غير التكيفي	١.٥٢٦	٠.٦٣٠
١٧	٣٠	أميز التأثيرات المختلفة التي تخلفها إعاقة أو موهبة على حياة الطالب وأسرته، على المجتمع كالتأثيرات النفسية، والاجتماعية، والتعليمية، والاقتصادية وغيرها	١.٥٢٦	٠.٧١٠
١٨	٤٥	أستخدم طرقا مختلفة لتشجيع الطالب واستثارة دافعيتهم للتعلم والتفاعل البناء	١.٥٢٦	٠.٦٨٤
١٩	١٢	أعرف أنواع الخدمات المساندة وأدوارها في خدمة الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة)كخدمات السمع، والتخاطب، والعالج الطبيعي، والعالج الوظيفي، والإرشاد النفسي والاجتماعي وغيرها)	١.٥٠٩	٠.٦٨٥
٢٠	١٨	أعرف الأسباب المشتركة للإعاقات (قبل وأثناء وبعد الوالدة) وطرق الوقاية منها	١.٤٧٤	٠.٦٣٠
٢١	٩	أعرف مفهوم دمج الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية وأهميته، ومتطلباته، ومستوياته، والفئات المستفيدة منه، وأثر فريق العمل في نجاح الدمج كمدير المدرسة، والمرشد الطلابي، ومعلم	١.٤٥٦	٠.٦٥٧

		التعليم العام، وولي أمر التلميذ والاختصاصي النفسي، والاختصاصي الاجتماعي، والمتخصصون في الخدمات المساندة		
٢٢	١٧	أدرك تأثير الإعاقات الحسية والبدنية والمعرفية والفكرية والانفعالية، وكذلك الموهبة والإبداع على عمليات النمو وتصرفات وسلوك الطالب ذوي الاحتياجات والقدرات التربوية الخاصة	١.٤٥٦	٠.٦٥٧
٢٣	٤٩	أشجع مشاركة أولياء ألا مور في دعم الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإتاحة الفرص الكافية لهم الاكتساب المهارات اللازمة للاعتماد على الذات في المواقف والأوضاع المختلفة	١.٤٥٦	٠.٦٢٩
٢٤	٢٩	أعرف طرق تدريس للطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	١.٤٣٩	٠.٦٨٢
٢٥	٥	أحدد الفئات المستفيدة من خدمات التربية الخاصة	١.٣٨٦	٠.٥٩٠
٢٦	١	أعرف مفهوم التربية الخاصة ودورها في التعليم العام	١.٣٥١	٠.٦١٢
٢٧	٢	أميز المصطلحات العلمية في التربية الخاصة (مثل الاعاقة، الموهبة، صعوبات التعلم ..الخ)	١.٢٩٨	٠.٥٦٦

وبمقارنة هذه نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة يتضح أن عدم امتلاك المعلمين المكلفين بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بالكفايات اللازمة لذلك هي واحدة من المشكلات التي أشارت إليها عدد من الدراسات مثل دراسة الشريكة (٢٠٠٥) وهندركس (٢٠٠٧) وياماك وأكقول (٢٠١٠) والشمايلة (٢٠٠٥) في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو مولود وعالم (٢٠١١) والبطاينة (٢٠٠٤) التي أثبتت أن المعلمين يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة بدرجة عالية أو متوسطة، وربما لاختلاف طبيعة البيئة الدراسية واختلاف برامج إعداد المعلم في مجتمعات الدراسات السابقة أثر في تباين ما وصلت إليه هذه الدراسات.

السؤال الثاني : هل يوجد فروق دالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدراسة مدى دلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بتوافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل فأظهرت نتائج الاختبار ما يلي :

جدول(٧)

نتائج اختبار تحليل التباين لدراسة الفروق بين آراء عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الكفايات اللازمة للتدريس تبعا لمتغير المؤهل	بين المجموعات	٢٦.٠٠٠	٤٠	٠.٦٥٠	٢.٢٢٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤.٦٦٧	١٦	٠.٢٩٢		
	المجموع	٣٠.٦٦٧	٥٦			

يبين الجدول (٧) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥= α بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل، ولعل عدم تناول المعلم في أي من مراحل دراسته – بما فيهم أولئك الذين تعرضوا لبرامج إعداد تربوي عام – لمقررات في التربية الخاصة وطرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة أسهم في تقارب وجهات نظر عينة الدراسة بغض النظر عن نوع مؤهلاتهم الدراسية.

السؤال الثاني : هل يوجد فروق دالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدراسة مدى دلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بتوافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة فأظهرت نتائج الاختبار ما يلي :

جدول(٨)

نتائج اختبار تحليل التباين لدراسة الفروق بين آراء عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الكفايات اللازمة للتدريس تبعا لمتغير الخبرة	بين المجموعات	٣٤.٧٨٧	٤٠	٠.٨٧٠	٠.٨٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠.٠٥٦	١٦	١.٠٠٣		
	المجموع	٥٠.٨٤٢	٥٦			

يبين الجدول (٨) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥= α بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر بتوافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً تعزى إلى الخبرة. ويمكن تعليل هذا التشابه بين إجابات أفراد العينة باشتراكهم جميعا في التخصص التربوي العام الذي ينتمون إليه جميعا ولعل انتماءهم إلى تخصص واحد وبرنامج أو برامج إعداد متشابهة لا تتضمن مقررات إعداد للتدريس في بيئات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن تكون قد أسهمت في عدم ظهور الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة مطر والشربيني وغنايم (٢٠١٢) ، ،أبو مولود وغالم (٢٠١١) وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة سعود ومحمد (٢٠١٢)، والبطاينة (٢٠٠٤).

السؤال الثالث : هل يوجد فروق دالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير التدريب ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لدراسة مدى دلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بتوافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة يعزى لمتغير التدريب. فجاءت نتائج الاختبار كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج تحليل اختبار (ت) للكشف عن أثر متغير التدريب في تقييم أفراد عينة الدراسة لواقع توافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

م	هل سبق التدريب؟	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التدريب	نعم	٤٠	٧٥.٧٥٠	٢٢.٥٢٤	٠.١٢٧	غير دالة
	لا	١٧	١٠٧.١٧٧	٢٨.٩١٢		

تبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التدريب. وقد تكون هذه النتيجة طبيعية إذا علم أن تمكين معلم ذوي الاحتياجات الخاصة من الكفايات اللازمة لتدريس هذه الفئة وإعداده بكفاءة تحقق أهداف تعليم هه الفئة لا يمكن أن يتحقق من خلال دورات محدودة وقصيرة ، وغير مبنية على الاحتياجات الفعلية للمعلمين الممارسين في الميدان التربوي وهذا هو ما أشارت إليه الأدبيات التربوية في هذا المجال مثل مطر والشربيني وغنايم (٢٠١٢) ، والهجرسي (٢٠٠٣) والخطيب (٢٠٠٥) والخشرمي (٢٠٠٤).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. أهمية الاسترشاد بقائمة الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج إعداد المعلم لتأهيله للتدريس بكفاءة في برامج الدمج ومدارس التعليم الشامل.
٢. مراعاة الاستعانة بقائمة الكفايات والتحقق من توافرها في برامج الطلاب المعلمين، وبناء أدوات تقييم إداء طالب التربية الميدانية على ذلك.
٣. إدراج تأهيل المعلمين (غير المختصين في التربية الخاصة) في الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التنمية المهنية للمعلمين.
٤. إلزام المعلمين المكلفين بالتدريس في مدارس التعليم الشامل أو برامج الدمج بحضور دورات تخصصية مكثفة في كفايات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة .

المراجع

المراجع العربية:

١) أبي مولود، عبد الفتاح ، وغالم فاطمة. (٢٠١١). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة : فئة المعوقين ذهنياً ، الخفيفة والمتوسطة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح– ورقلة –الجزائر، ص ص ١٠٦-١٣١.

٢) البطاينة، أسامة. (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الصفحات كلية التربية، جامعة دمشق. ص ص ٤٩-٣١.

٣) بهادر، سعدية. (١٩٨٠). الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية . مجلة تكنولوجية التعليم، ع٨.

٤) الحديدي ، منى. (١٩٩١). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. أبحاث اليرموك – سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية –الاردن، ص ص ٥٧ – ٧٧.

٥) الحديدي منى ، والخطيب ،جمال. (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر.

٦) الخشرمي، سحر. (٢٠٠٤). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)، مج١٦، ص ص ٧٩٣-٨٤٢.

٧) الخطيب، جمال ، الصمادي، جميل ، الروسان، فاروق ، الحديدي، منى ، خولة، يحيى ، الناطور، ميادة ، وآخرون. (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر.

٨) الخطيب، جمال سعيد. (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

٩) الخطيب، جمال. (٢٠٠٥). التربية الخاصة في مطلع القرن العشرين. مؤتمر التربية الخاصة العربي : الواقع والمأمول،. الجامعة الأردنية – عمان. (ص ص ٢-٢١)

١٠) الخلاقي، عاد ، دحمان، طارق ، سعيد ،علي ، عبد الله، إنصاف ، والموتي أحمد. (٢٠٠٧). كفايات ذوي الاحتياجات الخاصة. الجمهورية اليمنية: مركز البحوث والتطوير التربوي.

١١) الروسان ،فاروق. (٢٠٠٠). دراسات وبحوث في التربية الخاصة. عمان – الأردن: دار الفكر.

١٢) ريالات ، فليحان سليمان. (٢٠٠٩). قضايا معاصرة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي العربي الرابع –التعليم وتحديات المستقبل ،مج ٢ . سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج.

١٣) سعود، أمير عبد الصمد ، و محمد، محفوظ محمد. (٢٠١٢). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية (جامعة الأزهر)، ع١٥١، ج٣، ص ص ٣٢٥-٣٧٧.

١٤) سعيد ،علي ، الخانجي ،عبد الرحمن. (سبتمبر، ٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم. مجلة العلوم الإنسانية – مج١٤ ع(٢)، ص ص ٣٩-٦٣.

١٥) السكران، راشد. (٢٠١٥). تطبيق التعليم الشامل في ٦ مدارس نموذجية العام المقبل. صحيفة الرياض، الثلاثاء ٣١ مارس ٢٠١٥م – العدد ١٧٠٨١.

١٦) السيد ، يسري. (٢٠٠٥). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. أبو ظبي: جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه.

١٧) شاش، سهير محمد سلامة. (٢٠١٠). الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة. المؤتمر العلمي إكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول – مصر. بنها: كلية التربية بجامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية. ص ص ١٠١٥ – ١٠٥٦.

١٨) الشريكة، فلاح. (٢٠٠٥). كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة : كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،الأردن.

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

٢٠) طعيمة، رشدي. (٢٠٠٦). المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١) طعيمه، رشدي. (١٩٩٩). المعلم كفاياته ، إعداده. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢) الظاعن ، محمود. (٢٠٠٥). تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويرها. مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول". عمان ، الأردن: ٢٦-٢٧ أبريل.

٢٣) العبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. مجلة جامعة الملك سعود ، م١٤، ع(١)، ص ص ١٧٥-٢٠٥.

٢٤) عسكر، علاء. (٢٠٠٨). الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل'. مجلة جامعة كركوك : الدراسات الإنسانية، مج٣، ع٢، الصفحات ص ص ١٧٤-١٩٥.

٢٥) عويدات، فادي. (٢٠٠٦). بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة : ، كلية الدراسات التربوية العليا – جامعة عمان العربية .

٢٦) القلا ،فخر الدين ، ناصر ،يونس. (٢٠٠٤). أصول التدريس وطرائقه، ط١. دمشق: جامعة دمشق.

٢٧) مرعي ،توفيق. (١٩٨٣). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. دار الفرقان، عمان (الأردن) .

٢٨) مطر، عبد الفتاح رجب ، الشربيني ،السيد كمال ، وغنايم، عادل صلاح. (ع٢٤، ج١ أبريل، ٢٠١٢). الكفايات التعليمية لدى معلمى التوحديين وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفى والضغوط النفسية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ص ص ص ١٠٥-١٤٦.

٢٩) الهجرسي ، أمل. (٢٠٠٣). تربية الأطفال المعاقين عقليا. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٠) يحيى، خولة. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1) Council for Exceptional Children ..(2015) [Available online]. Retrieved Nov 1, 2015 from https://www.cec.sped.org/
2) Yumak, Y & ،.Akgul, A. (2010). Investigating elementary school administrators' and teachers' perceptions on children with autism Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (2), PP 910-910
3) Davazoglou,C., Kokkinos, A. & Davazoglou, A .(2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study Educational Psychology .An International Journal of Experimental Educational Psychology, 29 (4), PP.407-424.
4) Hendricks, D (2007). A descriptive study of special education teachers serving students with autism: Knowledge, practices employed and training needs . .Ph.D., Virginia Commonwealth University. : USA.
5) Lerner, J . (2000) .Learning Disabilities Theories, Diagnosis .، Boston: Hughton Mifflin Company.