جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

# درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم

## إعداد

**د/ فيصل ناصر البلوي**

**أستاذ التربية الخاصة المشارك**

**جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية**

تاريخ استلام البحث : ١٧ أغسطس ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٣ سبتمبر ٢٠٢٣م

**DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.**

**الملخص:**

**هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم، ومعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين الاستجابات وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس الكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وتكون المقياس من (١٠) أبعاد، تم تطبيقه على عينة تكونت من (٢٣٥) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك. وأظهرت الدراسة أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي (٢.٥٧)، وبالنسبة للأبعاد فقد جاءت (٧) أبعاد بدرجة امتلاك منخفضة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (٢.١٨) و (٢.٣٢)، بينما جاءت (٣) أبعاد بدرجة امتلاك متوسطة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (٣.٠٨) و (٣.٤٠)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة امتلاكهم للكفايات المهنية المشتركة، تُعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص. في حين أظهرت الدراسة وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل دراسات عليا. وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، تُركز على امتلاكهم للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.**

**الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية المشتركة، المعايير المهنية، هيئة تقويم التعليم والتدريب، معلمي التربية الخاصة.**

# *The Degree to which Special Education Teachers Possess the Common Professional Competencies in Light of the Professional Standards Approved by the Education and Training Evaluation Commission (ETECSA) from Their Point of View*

**Faisal Nasser Al-Balawi**
Associate Professor of Special Education, University of Tabuk, Saudi Arabia

**Abstract:**

The study used a descriptive approach to identify special education teachers' common professional competencies based on approved professional standards by the Education and Training Evaluation Commission in Saudi Arabia (ETECSA) from their point of view and investigate whether there are statistically significant differences in their responses based on gender, qualification, experience, and specialization. A scale of (10) dimensions was designed for common professional competencies based on ETECSA's standards and applied to a sample of (235) special education teachers in schools affiliated with the Tabuk District Education. The study showed that the total degree of special education teachers possessing common professional competencies was low (M=2.57). Seven dimensions had a low degree of possession, with low mains between (2.18 and 2.32); three dimensions had average mains between (3.08 and 3.40). The study also showed no statistically significant differences in the degree of special education teachers' possession of common professional competencies attributed to gender, years of experience, and specialization in $\alpha \geq 0.05$. Also, the study showed differences linked to the educational qualification variable, which favored a postgraduate qualification. The study recommended designing training programs for in-service special education teachers, focusing on their possession of common professional competencies, considering the ETECSA's professional standards.

**Keywords:** Common Professional Competencies, Professional Standards, Education and Training Evaluation Commission (ETECSA), Special Education Teachers**.**

## المقدمة:

لقد أكدت حركة الكفايات المهنية المبنية على المعايير، على فكرة مسؤولية المعلم، وحاجته إلى تحديد التحلّي بالمواصفات الضرورية لأداء عمله على الوجه الأكمل، والتي تتمثل بمجموعة من الكفايات المتفق عليها من قبل المؤسسات المعتمدة في الدولة، وما تتضمنه من معايير يُعتمد عليها في تقييم مستوى امتلاك المعلم لتلك الكفايات، حيث أصبح موضوع الكفايات المهنية القائمة على المعايير محور اهتمام هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية (ETECSA)، وبخاصة في مجال التربية الخاصة.

ويشهد نظام التعليم في الآونة الأخيرة سلسلة من التطورات والتغيرات في طبيعة المهام التي يؤديها معلم التربية الخاصة، وطبيعة المسؤوليات المستجدة والتي تحتاج إلى أن يمتلك مجموعة من الكفايات المهنية العامة والخاصة لأجل القيام بها على بمستوى عال من الجودة والإتقان، وهو الأمر الذي يساهم في إنجاح وتحقيق أهداف البرامج التعليمية بالشكل المطلوب (الكناني، ٢٠٢٢، ص١٠٦)[١]. كما أن تقديم خدمات تعليمية وتربوية ذات جودة للطلبة ذوي الإعاقة يستوجب في أن يمتلك معلمو التربية الخاصة الكفايات المهنية ذات العلاقة في الجانب التعليمي التخصصي والجانب المهني العام، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج التطوير المهني المستمرة والتي تساهم في تنمية وتطوير هذه الكفايات بما يضمن تحقيق مستوى عال من الجودة المهنية والتعليمية (Lewis, et al., 2008, P716). وتؤكد ليرنر ( Lerner, 2020, P48) على أنه يجب أن يتم تدريب وتأهيل المعلمين الذين يقومون بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك بهدف تمكينهم من الكفايات المهنية اللازمة لهم.

إن إيجاد معايير متخصصة لمعلمي التربية الخاصة لمزاولة مهنة تعليم ذوي الإعاقة يعتبر هدفاً أساسيا لأجل إكسابهم الكفايات المهنية اللازمة والتي تسهم في زيادة كفاءتهم المهنية، وتحسين جودة ونوعية التعليم الذي يقدم إلى الطلبة ذوي الإعاقة، فمن خلال هذه المعايير الواضحة والمحددة يكون بالإمكان منحهم رخص مزاولة مهنة التعليم، بالإضافة إلى مساهمتها في إجراء تقييمات موضوعيه لأداء معلم التربية الخاصة من خلال مقارنة أدائه الحالي مع الأداء الذي يتوقع منه في ضل هذه المعايير (الفقيه، ٢٠١٧، ص٦٢١).

١ اعتمد الباحث في توثيق المراجع على إصدار جمعية علم النفس الأمريكية (APA)

لقد قامت العديد من المؤسسات والمنظمات والهيئات العالمية والتي تهتم بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بتحديد مجموعة من المعايير المهنية والتي تُبيّن الكفايات المهنية التي يجب امتلاكها من قبل معلم التربية الخاصة (الشمايلة، ٢٠٠٥، ص٩٣). ومثال على ذلك ما قام به المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين "Council for Exceptional Children" (CEC) من تطوير عدد من المعايير المهنية ذات الارتباط بمعلم التربية الخاصة، حيث إن منظمة (CEC) تُعدّ من المنظمات العالمية التي تحظى بالثقة فيما يخص تطوير السياسات والممارسات المهنية التربوية، وتُعدّ من أبرز المنظمات على مستوى العالم في مجال التربية الخاصة (هوساوي، ٢٠١٢، ص٦٨). وعلى المستوى الوطني فقد طورت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة –ETECSA (٢٠٢٠) مجموعة من المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وذلك بهدف رفع جودة أدائهم، وتطوير معارفهم ومهاراتهم، والتأكد من امتلاكهم للكفايات المهنية للانضمام إلى مهنة التدريس، كما أن هذه المعايير التي طورتها هيئة تقويم التعليم والتدريب تتكون من جزأين، الأول منها الجزء العام الذي يتشارك فيه كل معلمي التربية الخاصة، والجزء الثاني يتعلق بالتخصص الدقيق لمعلم التربية الخاصة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحتاج تعليم الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجود معلمي تربية خاصة بمستوى عال من الجودة والكفاءة؛ يمتلكون مستوى مرتفع من الكفايات المهنية ليقدموا تعليم يتصف بالجودة المرجوة، ويحقق المتطلبات المستهدفة في البرامج التربوية التعليمية لذوي الإعاقة، ولهذا فقد أشارت العديد من الأبحاث العلمية إلى أهمية تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة من خلال تطوير كفاياتهم المهنية والتعليمية لكي يتمكنوا من تأدية مهامهم ومسؤولياتهم بالشكل الصحيح في الميدان التربوي (الغزو، ٢٠١١، ص٤١).

لقد قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بتطوير قائمة بالمعايير المهنية الخاصة بمعلم التربية الخاصة، وذلك بهدف رفع جودة أدائهم وتطوير معارفهم ومهاراتهم، والتأكد من امتلاكهم للكفاءة المرجوة لأجل العمل بمهنة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، كما أن هذه المعايير تمثل أسس وقواعد وطنية واضحة لمهنة التعليم، ويبنى عليها اختبارات الترخيص المهني

للمعلم، وكذلك تقارير تقييم الأداء الوظيفي، وقد تكونت هذه المعايير المهنية من جزأين الأول منها عام يشترك فيه جميع المعلمين في حقل التربية الخاصة، والثاني يتعلق بالتخصص الدقيق لمعلم التربية الخاصة، وتتكون المعايير العامة من (١٠) معايير يشترك بها جميع المعلمين باختلاف تخصصاتهم في التربية الخاصة (هيئة تقويم التعليم والتدريب–ETECS ، ٢٠٢٠).

وتُعتبر مشكلة ضعف امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية من أهم المشكلات التي تواجه التعليم الخاص، وتؤثر سلباً على فاعلية التعليم وجودته، وتشير العديد من الدراسات لأهمية تطوير هذه الكفايات المهنية وفق المعايير المعتمدة من الهيئات الرسمية، فقد أوضحت دراسة زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006) أن بعض المعايير المهنية الصادرة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC) يصعب تطبيقها في غرفة الصف، كما بيّنت دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤) وجود درجة منخفضة لمعرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي، وإشرافه على معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مرحلة الدراسات العليا، فقد لاحظ ضعفاً في بعض الكفايات المهنية المشتركة بين معلمي التربية الخاصة، ومنها ما يتعلق على سبيل الذكر وليس الحصر في أسس وأساليب القياس والتشخيص، وبرامج دعم السلوك الإيجابي، والاستشارة والعمل كفريق، والمهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية لذوي الإعاقة، والشراكة الأسرية لذوي الإعاقة، وغيره من الجوانب الأخرى، كما قام الباحث بدراسة استكشافية من خلال مقابلة عدد من المشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي والاطلاع على تقاريرهم الإشرافية، للتعرف على أهم القضايا المتعلقة بالكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة التي تم إقرارها حديثاً، فتبيّن أن هناك قلة في الاهتمام بإلحاق المعلمين بدورات تدريبية متخصصة في مجال الكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية، وقلة تركيز التقارير الإشرافية على ممارسة معلمي التربية الخاصة لما ورد في قائمة الكفايات المهنية المشتركة، ونظراً لاهتمام الباحث بمجال إعداد معلم التربية الخاصة وفق المعايير المهنية الوطنية فقد قام بإجراء هذه الدراسة للتعرف على مستوى الكفايات المهنية المشتركة لدى معلمي التربية

الخاصة بمنطقة تبوك، وذلك في ضوء المعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة والتي صدرت من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة، ومن هذا المنطلق تتبلور مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA)، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١– ما درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم؟

٢– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=٠.٠٥) في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص؟

## أهداف الدراسة:

١– التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم.

٢– التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص؟

## أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١– تُعدّ هذه الدراسة –حسب علم الباحث– الأولى والتي تتناول الكفايات المهنية المشتركة لمعلمي التربية الخاصة بمنطقة تبوك في ضوء المعايير المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، مما يساعد في تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم.

٢– تسليط الضوء على أهمية الكفايات المهنية التي يشترك فيها جميع معلمي التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم ودورها في رفع كفاءاتهم المهنية.

٣– رفع كفاءة وجودة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات النوعية لهم بكافة الجوانب لهم ولأسرهم.

**الأهمية التطبيقية:**

١– التعرف على الواقع الفعلي لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA).

٢– من المتوقع في أن تفيد نتائج هذه الدراسة في العمل على إعداد برامج تدريبية تسهم في تنمية وتطوير الكفايات المهنية المشتركة لمعلمي التربية الخاصة لمساعدتهم في اجتياز اختبار الرخصة المهنية الوطنية لمعلم التربية الخاصة.

٣– توعية وتعريف المسؤولين وأصحاب القرار في تعليم منطقة تبوك بالكفايات المهنية المشتركة بين جميع معلمي التربية الخاصة.

## مصطلحات الدراسة:

- الكفايات المهنية: تُعرف نظرياً على أنها مجموعة تتألف من المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم ويوظفها من خلال ممارساته في المواقف التعليمية لأجل تحقيق أهداف البرامج التربوية والتعليمية (Al–Othman, 2018, P68). وتُعرّف إجرائياً: بأنها امتلاك معلمي التربية الخاصة للمعارف والمهارات والخبرات اللازمة في مجال التربية الخاصة لأجل قيامهم بأدوارهم بكل كفاءة فاعلية في ممارساتهم المهنية، وتقاس بالدرجة التي يتم الحصول عليها من قبل المستجيب على أداة الدراسة.
- المعايير المهنية: تُعرف نظرياً على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والممارسات والمسؤوليات والقيم المهنية تصف مستويات الأداء التي يجب على المعلمين القيام بها، وهي كذلك تستخدم كدليل إرشادي لقيام المعلمين بمهامهم، وفي تصميم برامج التطوير المهني، وفي تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين (Révai, 2018, P13). وتُعرّف إجرائياً: بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والممارسات والسلوكيات الواجب

توافرها لدى المهنيين في هذا المجال، وذلك بهدف تحسين جودة العمل وتطوير الأداء المهني، وتعزيز الثقة في القدرة على القيام بالمهام المطلوبة بكفاءة وفعالية.

- معلم التربية الخاصة: يُعرّف وفق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه: "معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" (وزارة التعليم، ٢٠١٦، ص٧). ويُعرّف إجرائياً: بأنه معلم حاصل على البكالوريوس بتخصص التربية خاصة، ويقوم بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والمراكز والمعاهد.

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة في المدارس والمراكز الحكومية بمنطقة تبوك.
- الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٤هـ.
- الحدود البشرية: جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس والمراكز الحكومية بمنطقة تبوك.

## الإطار النظري:

تعتبر الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة من الأدوات الهامة التي تحدد المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم الذي يعمل في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، حيث أن هذه الكفايات المهنية تهدف إلى توفير الإرشادات والتوجيهات لمعلمي التربية الخاصة الذين يعملون في الميدان، وهي تتعلق بالكفايات الأخلاقية والمهنية التعليمية لعملهم، كما أن المعايير المهنية التي تتضمن الكفايات يتم بناءها وتطويرها غالباً في ظل احتياجات سوق العمل المتطورة، ونتائج الأبحاث العلمية لتطوير إعداد المعلم، وفلسفة ورؤية التعليم المتبعة في الدولة أو المؤسسة (NASET, 2020). ويرى كلاً من الدهيمات والبستنجي (٢٠٢٢، ص١٧٩) بأنه يجب أن يتم إعداد معلم التربية الخاصة بطريقة تمكنه من امتلاك الكفايات

المهنية لما لها من علاقة قوية بين التدريب والإعداد قبل الخدمة والعمل في الميدان التربوي، ويسمى هذا الاتجاه بالتدريب المعتمد على الكفايات المهنية، والذي يحدد المعارف والمهارات الواجب إكسابها لمعلم التربية الخاصة ليكون بكفاءة تعليمية ومهنية عالية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بفعالية.

## الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة:

تُعرّف الكفايات المهنية على أنها مجموعة المعارف والمهارات العامة والخاصة التي يجب أن تتوفر لدى معلم التربية الخاصة كمثل المعرفة بنظريات التعلم، وأساليب القياس والتشخيص والتقييم، والمعرفة بأسس التربية الخاصة، وتخطيط البرامج والأنشطة وأساليب تنفيذها، وطرق التواصل الفعال مع الزملاء والطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، حيث إن هذه الكفايات ضرورية لمعلم التربية الخاصة ليتمكن من ممارسة مهنة التعليم بفعالية وكفاءة وبالمواصفات المطلوبة منه (العجمي والدوسري، ٢٠١٦، ص٥٥). كما عرّفها دهشان (٢٠١٤، ص٩٠) بأداء المعلم للمهام المطلوبة منه بشكل يتصف بالجودة والإتقان والكفاءة، وبطريقة تحدد قدراته ومهاراته المهنية في العمل.

لقد استحوذت الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة على اهتمام أنظمة التعليم في أغلب الدول وذلك إدراكا لأهميتها التي تتمثل في: تحديد الكفايات المهنية التي يجب على برامج إعداد المعلم العمل عليها لإكسابها لمعلم التربية الخاصة قبل الخدمة، وكذلك تزويد هذه البرامج بخبرات تعليمية على شكل كفايات واضحة ومحددة تهيء المعلم على القيام بأداء مهامه وأدواره التعليمية الجديدة، بالإضافة إلى مساهمة هذه الكفايات في مساعدة معلمي التربية الخاصة على رؤية مستوى تقدمهم في ضوء معايير مستوى الأداء المقبول (الفقيه، ٢٠١٧، ص٦٢١). إن معلم التربية الخاصة يحتاج إلى مجموعة من الكفايات المهنية اللازمة لنجاحه في أداء مهنته بكفاءة عالية، وبالتالي فإن هذه الكفايات تصنف بكونها مزيج من الكفايات العامة والكفايات التخصصية، كما أن أنواع الكفايات المهنية تتعدد حسب تعدد النظرة إليها (العجمي والدوسري، ٢٠١٦، ص٥٦)، ويشير السيد (٢٠٠٧، ص١٣٥) إلى أربعة أنواع من الكفايات المهنية المطلوبة لنجاح معلم التربية الخاصة في أداء عمله بكفاءة وفعالية، وهي:

١- الكفايات المعرفية (Cognitive competencies): وهي تشير إلى المعارف والمهارات العقلية اللازمة والضرورية لقيام معلم التربية الخاصة بأداء عمله التعليمي والعلمي.

٢- الكفايات الوجدانية (affective competencies): وهي تشير إلى اتجاهات، واستعدادات، وميول، ومعتقدات، وقيم معلم التربية الخاصة، وهذه الكفايات تغطي جوانب تتعلق بثقة المعلم بنفسه، واتجاهاته نحو المهنة، وحساسية المعلم.

٣- الكفايات الأدائية (Performance competencies): وهي تمثل كفاءة أداء معلم التربية الخاصة بما يمتلكه من مهارات نفس حركية تساعده في توظيف وسائل التكنولوجيا الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وكذلك إعداد العروض العلمية وغيره.

٤- الكفايات الإنتاجية (productive competencies): وهي تشير إلى أثر أداء معلم التربية الخاصة في المتعلمين وكذلك العاملين معه في الميدان التربوي.

إن الاهتمام المتزايد في تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء المعايير الدولية والوطنية هدفه في المقام الأول هو توفير أساس مفاهيمي تقييمي يستخدم لمقارنة أداء المعلم وإنجازه وفق المعايير المرجعية الدولية والوطنية والتي يمكن الاعتماد عليها في عملية تطوير تلك الكفايات واستخدامها للوصول إلى مرحلة الإتقان لجميع المتطلبات المختلفة في التعليم، وكذلك التأكيد على أن يكون تدريب معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة قائم على الكفايات المهنية (العنزي، ٢٠٢٢، ص٣٩٧). كما يشير باتانيرو (Batanero, 2013) إلى أنه إذا أردنا تحقيق نتائج تعليمية ذات جودة عالية فإنه يجب علينا التأكد بأن العاملين في الميدان التعليمي من المعلمين يمتلكون مستوى عالٍ من الكفايات المهنية لأداء مهامهم بكفاءة عالية، ولذلك يؤكد باتانيرو على أن تعطى هذه الكفايات العناية والاهتمام اللازم في مجال تحديد الملف الشخصي لمعلم التربية الخاصة.

## المعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة:

يشير مفهوم المعايير حسب تعريف المعهد الأمريكي للمعايير (American National Standards Institute) بأنه مستوى الإنجاز المتوقع والذي تم وضعه من قبل الهيئة المسؤولة بشأن هدف محدد مطلوب الوصول إليه، وتحقيق الدرجة اللازمة من الجودة (ANSI, 2011). وتُعرّف هيئة تقويم التعليم والتدريب ETECSA (٢٠٢٠)

**المعايير المهنية على أنها: مجموعة من المعايير القياسية التي تحدد المهارات والمعرفة والسلوك المتوقع من الأفراد في مجالات مختلفة، بما في ذلك مجال التعليم والتدريب. وتهدف هذه المعايير إلى تحسين جودة الخدمات المقدمة في هذه المجالات وضمان تقديم خدمات عالية الجودة. وتشمل المعايير المهنية عادةً الأبعاد التالية: المعرفة والمهارات الأكاديمية، والسلوك المهني، والتطوير المهني، والتقويم والتحسين الدائم. وتعمل هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) على تطوير وتحديث هذه المعايير المهنية وضمان تطبيقها في مجال التعليم والتدريب.**

**ويشير حسين (٢٠١٥، ص٣٨) إلى أن المعايير المهنية تمثل عقداً اجتماعياً بين المعلم ومؤسسة التعليم من جهة وبين الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم من جهة أخرى، بحيث يتضمن هذا العقد جميع متطلبات التعليم وتأكيدات العمل بها بالمستوى المطلوب، كما أن هذه المعايير تستخدم كأداة لقياس ضمان جودة التعليم والمعلم وكفاءته وفاعليته، وتتضمن المعايير مجموعة من الكفايات التي تحققها وهي تمثل مكوناته وعناصره الأساسية وتصاغ بطريقة إجرائية لتحدد الأداء بشكل واضح.**

**هناك العديد من الهيئات والمنظمات الدولية المهتمة في إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة من خلال العمل على تطوير معايير مهنية تتضمن كفايات عامة وتخصصية يتطلب أن يمتلكها معلم التربية الخاصة بهدف تحقيق أعلى مستوى من الجودة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الميدان التربوي. ويعتبر مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية (CEC– Council for Exceptional Children, 2020) هو المرجع الأساسي في مجال التربية الخاصة، وقد أنشأ عام (١٩٢٢)، ويُعد أحد أهم وأكبر المنظمات الدولية، ويعمل على تحقيق المتطلبات والاحتياجات التربوية لذوي الإعاقة عالمياً، ويشجع كذلك التميز المهني، ويدعم المهنيين وأسر الأطفال ذوي الإعاقة وجميع من يعمل معهم، ومن خلال هذه المنظمة يتم اعتماد معايير البرامج الملائمة لإعداد معلمي التربية الخاصة واعتمادهم اكاديميا، وكذلك منح الرخص التدريسية لمعلمين التربية الخاصة الذين تم تأهيلهم بشكل مناسب، ويمتلكون الكفاءة المهنية العالية (السحيمي والزارع، ٢٠٢١، ص١٤).**

**لقد أشار مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2020) في نسخته المحدثة إلى مجموعة من المعايير المهنية والتي تتضمن مجموعة من الكفايات المهنية التي تحققها والتي يجب أن تتوفر في معلم التربية الخاصة، وهي كالتالي:**

**١- الممارسة الأخلاقية: يجب على معلمي التربية الخاصة الالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنية والمشاركة في التطوير المهني المستمر والتعاون بشكل فعال مع الزملاء والأسر والمهنيين الآخرين.**

**٢- فهم ومعالجة الاحتياجات التعليمية الفردية: يجب على معلمي التربية الخاصة معرفة مراحل النمو، والفروق الفردية بين المتعلمين، والتنوع الثقافي، والقدرة على تخطيط وتنفيذ بيئة تعليم شاملة توفر لذوي الإعاقة خبرات تعليمية عالية الجودة.**

**٣- التخطيط والاستراتيجيات التعليمية: يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكون قادرين على تطوير وتنفيذ خطط تعليمية فردية تستند إلى احتياجات الطلاب ونقاط قوتهم واهتماماتهم، والتي تتضمن الممارسات والاستراتيجيات القائمة على الأدلة.**

**٤- التقييم: يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكون قادرين على استخدام مجموعة متنوعة ومتعددة من أدوات وتقنيات التقييم لتحديد نقاط القوة لدى الطلاب واحتياجاتهم، ووضع أهداف وخطط تعليمية مناسبة.**

**٥- تقديم تعليم فعال: يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكون قادرين على تقديم التعليمات في مجموعة متنوعة من الإعدادات، وباستخدام مجموعة من الأساليب والتقنيات التعليمية الفعالة، ويجب أن يكونوا قادرين على تكييف التعليمات لتلبية احتياجات الطلاب الفردية.**

**٦- دعم النمو الاجتماعي والعاطفي والسلوكي: يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكون قادرين على استخدام مجموعة متنوعة من الممارسات الداعمة للنمو الاجتماعي والعاطفي والسلوكي لذوي الإعاقة، والعمل مع الأخصائيين والأسر لإجراء التقييمات السلوكية ووضع برامج التدخل.**

**٧- التعاون مع أعضاء الفريق: يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكون قادرين على العمل بفعالية مع العائلات ومقدمي الرعاية وغيرهم من المهنيين لدعم التطور الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي للطلاب.**

لقد تم تطوير هذه المعايير من خلال التعاون مع الخبراء في مجال التربية الخاصة، وتم اعتمادها كأساس لضمان جودة إعداد معلمي التربية الخاصة بهدف تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية المختلفة والمتنوعة (NASET, 2020).

وعلى المستوى الوطني أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب–ETECSA (٢٠٢٠) النسخة المحدثة للمعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة والتي تهدف إلى الارتقاء بكفاءتهم وأداءهم بما يحقق الأهداف المرجوة من وزارة التعليم، فهي تتناول الإعداد الاكاديمي والمهني لتطوير كفايات المعلمين، وتم إعداد هذه هذا المعايير عبر سلسلة من الإجراءات المقننة اشتملت على تسعة خطوات للخروج بالصيغة النهائية لهذه المعايير، حيث أن هذه المعايير تسهم في تكوين فهم مجتمعي عام عن مكانة معلم التربية الخاصة، وأدواره الريادية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ومشاركته في تنمية الوطن واقتصاده، كما أن هذه المعايير الوطنية تمثل محور اختبارات الترخيص المهني للمعلمين، وتقييمات الأداء وفقا لمكوناتها، ولقد تكونت هذه المعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة من جزأين الأول منها متعلق بالمعايير العامة والتي يشترك فيها جميع معلمي التربية الخاصة، والثاني منها بمعايير تخصصية تتعلق بالتخصص الدقيق لمعلم التربية الخاصة، وتتألف المعايير المهنية العامة المشتركة لمعلمي التربية الخاصة من (١٠) معايير وهي كالتالي: الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة، الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية، أسس وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه، مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية، مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته، برنامج دعم السلوك الإيجابي (PBS)، الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة، المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية لذوي الإعاقة، الشراكة الأسرية في التربية الخاصة.

إن تطبيق معايير الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة له تأثير على تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة وبشكل إيجابي، فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة سميث وآخرون (Smith, et al., 2016)، أن المعلمين الذين حصلوا على برامج تدريبية على الممارسات القائمة على الأدلة كان لهم أثر إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطبة. وبالمثل وجدت دراسة كاتسيانيس وآخرون (Katsiyannis, et al., 2018)، بأن المعلمين الذين حصلوا

على برامج تدريبية في استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقييم كانوا أكثر قدرة في التحديد الدقيق لاحتياجات الطلبة، ووضع الخطط التعليمية المناسبة لهم.

كما بينت الدراسات العلمية أهمية تطوير الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في مهارات التعاون والاتصال، حيث أظهرت دراسة ليكو وبراونيل (Leko & Brownell, 2014) أن المعلمين الذين لديهم مهارات تعاون واتصال متطورة مع العائلات والمهنيين الآخرين كانوا هم أكثر قدرة على تخطيط وتنفيذ الخطط التعليمية الفردية ودعم التطور الاجتماعي العاطفي للطلبة.

## الدراسات السابقة

توصل الباحث إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة بدراسة الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة البطاينة (٢٠٠٤) إلى تقييم المستوى التحصيلي لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة ومدى امتلاكهم للكفايات التعليمية بشمال المملكة الأردنية وفقاً لعدد من المتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي) وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس الكفايات التدريسية المطورة من قبل صالح هارون (١٩٩٥)، وشملت عينة الدراسة (١١٤) معلماً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات كانت ما بين عالية ومتوسطة. كما بيّنت وجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية تُعزى لمتغيرات التخصص والخبرة والمؤهل، بينما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس.

وأجرى كل من زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006) دراسة هدفت إلى معرفة تصور المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الصادرة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC) من حيث درجة الأهمية وسهولة التطبيق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً لذوي الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم والإعاقة العقلية، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من الأبعاد التالية (الأسس، الخصائص، التقييم، الاستراتيجيات، إدارة الطلاب وتفاعلاتهم الاجتماعية، التعاون، الممارسة الأخلاقية). وأظهرت نتائج الدراسة بأن

جميع المعلمين أشاروا إلى أن جميع المعايير مهمة بدرجة عالية بالنسبة لهم، في حين أن بعض المعلمين لاحظوا أن هناك بعض المعايير يصعب تطبيقها في غرفة الصف.

كما أجرى شارون (Sharon, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة الذين يسهمون في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم، واستخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي كطريقة لدراسة الحالة ومقابلة معلمي التربية الخاصة، وتألفت العينة من المعلمين المبتدئين والقدماء الذين يعملون في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في ولاية نيوجرسي، وبيّنت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة المبتدئين والقدماء يحتاجون إلى المساندة في عدة مجالات، وأشارت إلى أنهم بحاجة إلى امتلاك العديد من الكفايات المهنية والمهارات التدريسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

وأجرى الغزو (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، بالإضافة إلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة للتربية الخاصة والعاملين في مراكز التربية الخاصة ومدارس وزارة التربية والتعليم، وأظهرت النتائج أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغيريّ: الجنس ومكان العمل (مراكز التربية الخاصة – المدارس)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات.

كما أجرى ليكو وبراونيل (Leko & Brownellm, 2014) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات التعاون والاتصال اللازمة لمعلمي التربية الخاصة والذين يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقات كثيرة الحدوث. أجرى الباحثون مراجعة لجميع المنهجيات الأدبية المنشورة في الفترة من ١٩٩٠ إلى ٢٠١٣، وتم تحليل البيانات بهدف تحديد الموضوعات والاتجاهات المشتركة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعاون الفعال ومهارات الاتصال ضرورية لمعلمي التربية الخاصة لتقديم تعليم عالي الجودة ودعم للطلبة ذوي الإعاقات عالية الحدوث. وحددت نتائج الدراسة العديد من المهارات الأساسية، مثل حل النزاعات، وبناء الثقة والعلاقة مع الزملاء والأسر، والاستماع الفعال.

كما هدفت الدراسة التي أجراها الدوايدة (٢٠١٤) إلى تحديد درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة بمدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتألفت العينة من (١٩٠) معلما ومعلمة للتربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير التدريب، ومتغير تخصص المعلم الدقيق لصالح معلمي اضطراب طيف التوحد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. أما فيما يتعلق بدرجة الامتلاك، فقد بيّنت النتائج درجة امتلاك متوسطة على الكفايات ككل. كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات لم تكن دالة إحصائيا لأثر الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتخصص المعلم الدقيق، ودالة إحصائياً لمتغير أثر التدريب.

وهدفت دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤) للتعرف إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في مدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطبيق استبانة خاصة بمعايير التدخل المبكر لمجلس الأطفال غير العاديين وتكونت من (٤٦) فقرة موزعة على ثمانية معايير، وتألفت عينة الدراسة من (٣٠٧) من معلمي التربية الخاصة العاملين في المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة في مدينة جدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) كانت منخفضة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (٢.٠٦ – ٢.٤٠)، وقد جاء معيار استراتيجيات التدريس جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء معيار التعاون في المرتبة الأخيرة، كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس، في حين أشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات في جميع المعايير.

وأجرى العجمي والدوسري (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان منهج البحث الوصفي التحليلي،

والاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات، وضمّت العينة (٢٤٦) من المعلمين العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة، كما أشارت إلى أن جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ دوري الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة يوسف وصاري (Yusuf & Sari, 2017) إلى التعرف على التقييم الذاتي لكفاءة معلم التربية الخاصة في المدرسة الشاملة في إندونيسيا، والتي شملت الكفاءات التربوية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتربوية الخاصة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (٢٦٥) معلمًا للتربية الخاصة من أربع مناطق في وسط جاوة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس كفايات معلمي التربية الخاصة المكون من (٩٥) عنصرًا، وكانت نتائج تقييم معلمي التربية الخاصة لكفاياتهم في مستوى جيد، كما أشارت النتائج إلى وجود عدد قليل من المعلمين الذين يقيمون أنفسهم بكفاءة ضعيفة. ومع ذلك، فإن تقييم كفاءة معلمي التربية الخاصة هذا لا يزال يستند إلى نتائج التقييم الذاتي. لذلك فإن نتائج هذا التقييم لا تزال بحاجة إلى مواصلة التقييم بأنواع أخرى من التقييمات، مثل تقييم الملف الشخصي وتقييم الأداء وتقييم أداء معلمي التربية الخاصة وتقييم نجاح الطلبة ذوي الإعاقة من أجل الحصول على كفاءة معلمي التربية الخاصة بشكل شامل. ويمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة توصية لسياسة تطوير كفاءة معلمي التربية الخاصة من قبل المدارس الشاملة والحكومة.

وأجرى النهدي وآخرون (٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف إلى واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة و لمعلمي التعليم العام، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، وتألفت الدراسة من عينة عددها (١٥٦) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأكيد عالي على أن المهارات والكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخرى متشابه إلى حد كبير، وأشارت النتائج إلى وجود نسبة منخفضة من معلمي التربية الخاصة تشير إلى أن إعداد معلم التربية الخاصة المعمول به في الجامعات السعودية مناسب وجيد.

وفي دراسة قام بها جنتري وآخرون (Gentry, et al., 2017) هدفت إلى التعرف على ممارسات التعاون والتواصل لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة الذين يعملون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج النوعي، وتم استخدام المقابلات والملاحظات لجمع البيانات، وتألفت العينة من ستة أزواج من المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة في الغرب الأوسط، وقام الباحثون بتحليل البيانات لتحديد الموضوعات والأنماط المشتركة المتعلقة بممارسات التعاون والاتصال، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعاون الفعال والتواصل بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يحسن جودة التدريس والدعم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كذلك أشارت النتائج إلى أن هناك عوامل تسهل التعاون والتواصل بينهم، كمثل وجود أهداف مهنية مشتركة، وقنوات اتصال فعالة، والاحترام المتبادل. كما أشارت إلى عدد من العوائق التي تحول دون التعاون والتواصل بين المعلمين كمثل: تباين التوقعات والأولويات، وضيق الوقت، وضعف فرص التخطيط المشترك والتطوير المهني.

وهدفت دراسة تورنر وآخرون (Turner, et al., 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين معرفة معلمي التربية الخاصة بالتصميم التعليمي وقدرتهم على إنشاء خطط تعليمية فعالة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة دراسة، وتألفت العينة من (٥١) معلمًا للتربية الخاصة لتقييم معرفتهم بالتصميم التعليمي وبناء خططً تعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ودلّت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين معرفة معلمي التربية الخاصة بالتصميم التعليمي وقدرتهم على إنشاء خطط تعليمية فعالة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات أعلى من المعرفة في التصميم التعليمي أكثر قدرة على بناء خطط تعليمية تتماشى مع الممارسات القائمة على الأدلة والتي تضمنت أهدافًا واضحة وفرصًا لمشاركة الطلاب وردود الفعل.

وأجرى بن قسمية وشويعل (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقصّي درجة امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين سمعياً للكفايات التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لجمع البيانات، وضمّت العينة (٣٨) معلماً ومعلمة من مدارس الأطفال ذوي الإعاقة

السمعية بالجزائر، وقد بيّنت الدراسة في نتائجها أن امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية في التعامل مع فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بالنسبة للكفايات التعليمية جاء بدرجة عالية، كما بيّنت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وهدفت الدراسة التي أجراها كاتسيانيس وآخرون (Katsiyannis, et al., 2018) إلى تحديد الكفايات المهنية المطلوبة لدى معلمي التربية الخاصة، من خلال مراجعة شاملة للأدبيات خلال الأعوام من (١٩٩٠ إلى ٢٠١٧) بهدف تحليل البيانات لتحديد الاتجاهات والموضوعات المشتركة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات المهنية المطلوبة لدى معلمي التربية الخاصة يمكن تصنيفها إلى خمس مجالات: (١) التقييم والتقويم، (٢) إعداد المناهج والتعليم، (٣) التعاون والتواصل، (٤) والممارسات الأخلاقية والمهنية، و (٥) الكفاءة الثقافية، كما ناقش الباحثون الآثار التي تترتب على النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالنسبة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتطوير المهني.

وأجرت الحويطي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس كفايات معلم التربية الخاصة من إعدادها، وتألفت عينة الدراسة من (١٥٥) معلماً ومعلمة في مراكز التربية الخاصة، وبيّنت الدراسة في نتائجها أن جميع الكفايات التي تضمنها المقياس حصلت على نفس الدرجة من الأهمية بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة، كما أشارت النتائج أن ترتيب الكفايات بالنسبة لتوافرها جاءت متساوية في الأهمية.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٢) إلى التعرف على كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات تم استخدم أداة الاستبانة، وتألفت العينة من (١٠٧) معلمين للتربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة جاءت بدرجة مهمة جدًا، ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وتوصلت الدراسة في النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في آراء العينة نحو أهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقًا لمتغير مسار التخصص، في حين توجد فروق دالة إحصائياً في آرائهم نحو الكفايات الشخصية والمهنية

اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقًا لمتغير الدرجة العلمية، وكانت لصالح فئة الدراسات العليا.

كما هدفت الدراسة التي أجرتها الكناني (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم للتربية الخاصة في مدارس الدمج في إقليم الشمال في المملكة الأردنية الهاشمية، وطبقت الاستبانة كوسيلة لجمع بيانات الدراسة، وقد أشارت الدراسة في نتائجها: أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التعليمية لتطبيق التصميم الشامل للتعلم جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تعود لعامل الخبرة ولصالح فئة الخبرة (أقل من ٥) سنوات، وكذلك متغير نوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم لصالح المعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

## التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على درجة توافر الكفايات المهنية بشكل عام عند معلمي التربية الخاصة كمثل دراسة الكناني (٢٠٢٢)، والحويطي (٢٠١٨)، وكاتسيانيس وآخرون (Katsiyannis, et al., 2018)، ويوسف وصاري (Yusuf & Sari, 2017)، وشارون (Sharon, 2008)، و البطاينة (٢٠٠٤)، و العنزي (٢٠٢٢)، بن قسمية وشويعل (٢٠١٨)، و النهدي وآخرون (٢٠١٧)، و العجمي والدوسري (٢٠١٦)، في حين هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفيات مهنية محددة كمثل كفاية التعاون والاتصال في دراسة ليكو وبراونيل (Leko & Brownellm, 2014)، ودراسة جنتري وآخرون (Gentry, et al., 2017)، وكفاية استخدام التكنولوجيا المساندة في دراسة الدوايدة (٢٠١٤)، وكفاية التصميم التعليمي في دراسة تورنر وآخرون (Turner, et al., 2017). كما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) كمثل دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤)، ودراسة الغزو

(٢٠١١)، ودراسة زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006)، وقد استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة أو مقاييس المسح كأدوات للدراسة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، كما أن هناك بعض الدراسات السابقة استخدمت المنهج النوعي بطريقة دراسة الحالة والمقابلات كدراسة شارون (Sharon, 2008)، ودراسة جنتري وآخرون (Gentry, et al., 2017).

وتتفق الدراسة الحالية من حيث المنهجية وأداة الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة وذلك من خلال استخدامها للمنهج الوصفي، ومقياس الكفايات المهنية العامة لمعلمي التربية الخاصة كأداة للدراسة، في حين تتميز الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث هدفها في التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية العامة والمشتركة مع جميع معلمي التربية الخاصة بتنوع تخصصاتهم، وذلك في ضوء المعايير المهنية الوطنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية– ETECSAفي عام ٢٠٢٠م.

وقد أفادت الدراسات السابقة هذه الدراسة في تحديد المنهج الأنسب في تطبيق الدراسة، وكذلك في إعداد أداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وفي مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة:

كون الدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA)، فان المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي بمدخله المسحي، حيث يُعرِّف (McCombes, 2019)، المنهج الوصفي المسحي، بأنه: أحد أنواع المنهج الوصفي، الذي يحرص على إظهار الوضع الحالي لظاهرة أو مشكلة معينة عن طريق مسح لآراء فئة من المجتمع بهدف تفسير هذه الظاهرة أو إيجاد حلول مستقبلية للمشكلة.

**مجتمع الدراسة:**

**اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة، في المدارس والمعاهد التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٦٠٢) معلماً ومعلمة، منهم (٣٣٢) معلماً، و(٢٧٠) معلمة، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢٢–٢٠٢٣م.**

**عينة الدراسة:**

**لتحديد حجم عينة الدراسة المطلوب لتمثيل المجتمع، فقد تم تطبيق معادلة ثومبسون (Thompson, 2002)، وبلغ حجم العينة المطلوب (٢٣٥) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيارهم بالعشوائية الطبقية، لمراعاة توزّع مجتمع الدراسة وفقاً لجنسهم في اختيار العينة، مع الأخذ مراعاة أن تتوزع العينة على فئات باقي المتغيرات في الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص). ويوضح الجدول (١) توزّع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.**

**الجدول (١)**

**توزّع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغيرات | الفئات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٣٠ | %٥٥.٣٢ |
| | أنثى | ١٠٥ | %٤٤.٦٨ |
| | المجموع | ٢٣٥ | %١٠٠ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ١٨٢ | %٧٧.٤٥ |
| | دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) | ٥٣ | %٢٢.٥٥ |
| | المجموع | ٢٣٥ | %١٠٠ |
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | ٢١ | %٨.٩٤ |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | ١٤٥ | %٦١.٧٠ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٦٩ | %٢٩.٣٦ |
| | المجموع | ٢٣٥ | %١٠٠ |
| التخصص | إعاقة بصرية | ١٠ | %٤.٢٦ |
| | إعاقة عقلية | ٨٨ | %٣٧.٤٥ |
| | إعاقة سمعية | ٤٤ | %١٨.٧٢ |
| | طيف التوحد | ٤١ | %١٧.٤٥ |
| | تعدد عوق | ١٣ | %٥.٥٣ |
| | صعوبات تعلم | ٢٩ | %١٢.٣٤ |
| | أخرى (تدخل مبكر، بطء تعلم، فرط حركة وتشتت انتباه) | ١٠ | %٤.٢٦ |
| | المجموع | ٢٣٥ | %١٠٠ |

**أداة الدراسة (مقياس الكفايات المهنية المشتركة):**

أعدّ الباحث مقياس الكفايات المهنية المشتركة، وذلك بالاعتماد على المعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب ETECSA (٢٠٢٠)، وقد اشتمل المقياس بصورته الأولية على (٥٦) فقرة، موزعة في (١٠) أبعاد، كالآتي: الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة (٨ فقرات)، والأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية (٥ فقرات)، وأسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة (٥ فقرات)، والبرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه (٥ فقرات)، ومفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية (٦ فقرات)، ومفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته (٦ فقرات)، وبرامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) (٥ فقرات)، والاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة (٦ فقرات)، والمهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة (٦ فقرات)، والشراكة الأسرية في التربية الخاصة (٤ فقرات).

وتكون الإجابة على الفقرات وفق المقياس الخماسي حسب نموذج ليكرت (Likert) كما يلي: (دائماً= ٥، غالباً= ٤ أحياناً= ٣، نادراً= ٢، أبداً= ١).

**صدق وثبات أداة الدراسة**

تم التأكد من صدق محتوى مقياس الكفايات المهنية المشتركة، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من الاكاديميين المختصين في الجامعات السعودية بلغ عددهم (١٠) محكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة وتمثلت بإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ضمّت (٢٠) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة، لحساب معاملات صدق البناء للمقياس، وذلك باستخراج معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman)، لكل فقرة مع الدرجة الكلية لبُعدها، وكذلك معاملات الارتباط لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يوضح النتائج.

**الجدول (٢)**

**قيم معاملات الارتباط لقياس صدق البناء لمقياس الدراسة (ن=٢٠)**

| الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة | | الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية | | أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص | | البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه | | مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠.٧٦٦ | ٩ | **٠.٩٠٦ | ١٤ | **٠.٧١٧ | ١٩ | **٠.٨٠٥ | ٢٤ | **٠.٧٨٨ |
| ٢ | **٠.٧٢٣ | ١٠ | **٠.٩٠٢ | ١٥ | **٠.٧٩٤ | ٢٠ | **٠.٨١٢ | ٢٥ | **٠.٧٦٧ |
| ٣ | **٠.٨٧٧ | ١١ | **٠.٨٩٠ | ١٦ | **٠.٨٦٦ | ٢١ | **٠.٧٦٩ | ٢٦ | **٠.٧٣٨ |
| ٤ | **٠.٨٣٨ | ١٢ | **٠.٨٦٧ | ١٧ | **٠.٨٦٥ | ٢٢ | **٠.٦٨٤ | ٢٧ | **٠.٨٤٠ |
| ٥ | **٠.٨١٥ | ١٣ | **٠.٨٠٩ | ١٨ | **٠.٨١٦ | ٢٣ | **٠.٧٣٦ | ٢٨ | **٠.٨٩٢ |
| ٦ | **٠.٧٩٣ | --- | ----- | --- | ----- | --- | ----- | ٢٩ | **٠.٧٨٦ |
| ٧ | **٠.٧٣٢ | --- | ----- | --- | ----- | --- | ----- | --- | ----- |
| ٨ | **٠.٧٠٩ | --- | ----- | --- | ----- | --- | ----- | --- | ----- |
| البُعد بالمقياس= **٠.٦٨٨ | | البُعد بالمقياس= **٠.٨٨٦ | | البُعد بالمقياس= **٠.٧٦٤ | | البُعد بالمقياس= **٠.٧١٢ | | البُعد بالمقياس= **٠.٨٢٠ | |
| مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته | | برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) | | الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة | | المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة | | الشراكة الأسرية في التربية الخاصة | |
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
| ٣٠ | **٠.٨٢٢ | ٣٦ | **٠.٦٥٥ | ٤١ | **٠.٨٩٦ | ٤٧ | **٠.٨٢١ | ٥٣ | **٠.٨٣١ |
| ٣١ | **٠.٨٢٠ | ٣٧ | **٠.٨٣٦ | ٤٢ | **٠.٨٣٧ | ٤٨ | **٠.٨٩٣ | ٥٤ | **٠.٨٢٧ |
| ٣٢ | **٠.٨٣٨ | ٣٨ | **٠.٨٣٥ | ٤٣ | **٠.٧٦٥ | ٤٩ | **٠.٧٩٨ | ٥٥ | **٠.٩٢٩ |
| ٣٣ | **٠.٨٧٧ | ٣٩ | **٠.٧٦٨ | ٤٤ | **٠.٩٢٦ | ٥٠ | **٠.٨٩٠ | ٥٦ | **٠.٨٠٨ |
| ٣٤ | **٠.٨٦٤ | ٤٠ | **٠.٨٩٢ | ٤٥ | **٠.٨٥٨ | ٥١ | **٠.٦٧٨ | --- | ----- |
| ٣٥ | **٠.٨٠٠ | --- | ----- | ٤٦ | **٠.٨٦٣ | ٥٢ | **٠.٨٣٢ | --- | ----- |
| البُعد بالمقياس= **٠.٨٥٦ | | البُعد بالمقياس= **٠.٦٦٤ | | البُعد بالمقياس= **٠.٩٣٢ | | البُعد بالمقياس= **٠.٨٥٥ | | البُعد بالمقياس= **٠.٨٧٠ | |

** دال إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

**يتبيّن من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط لكل بُعد من الأبعاد العشرة مع الدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، وتراوحت ما بين (٠.٦٦٤) و (٠.٩٣٢)، كما يتبيّن من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لبُعدها، كانت موجبة وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات مع الأبعاد الواردة فيها ما بين (٠.٦٥٥) و (٠.٩٢٩). وهذه النتائج تشير إلى مناسبة الفقرات لقياس الأبعاد العشرة في مقياس الكفايات المهنية المشتركة. وبعد التحقق من صدق البناء لمقياس الدراسة، تم حساب ثبات المقياس وأبعاده العشرة، باستخراج معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha)، كما في الجدول (٣).**

**الجدول (٣)**
**معاملات الثبات للأبعاد العشرة والمقياس الكلي (ن=٢٠)**

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|---|
| الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة | ٨ | ٠.٩١٤ |
| الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية | ٥ | ٠.٩٥٠ |
| أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة | ٥ | ٠.٩٢٧ |
| البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه | ٥ | ٠.٨٢٢ |
| مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية | ٦ | ٠.٩٣٠ |
| مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته | ٦ | ٠.٩٣٨ |
| برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) | ٥ | ٠.٩٠٣ |
| الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة | ٦ | ٠.٩٥٥ |
| المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة | ٦ | ٠.٩٥٦ |
| الشراكة الأسرية في التربية الخاصة | ٤ | ٠.٨٩٩ |
| مقياس الكفايات المهنية المشتركة (الكلي) | ٥٦ | ٠.٩٦٨ |

يتّضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات الكلي للمقياس قد بلغ (٠.٩٦٨)، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد العشرة ما بين (٠.٨٢٢) و(٠.٩٥٦). وتُعَدّ هذه القيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

## المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال استخدام برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS–V.25)، وذلك باستخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) للإجابة عن السؤال الأول، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات المهنية المشتركة، ولتفسير المتوسطات الحسابية للإجابات فقد تم تطبيق معادلة المدى التالية:

- المدى= أعلى درجة – أدنى درجة/ ٥–١= ٤
- طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، (٤÷٥)= ٠.٨٠ يُمثِّل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس.

**وعليه، تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من (١) إلى (١ + ٠.٨٠)، وهكذا بالنسبة إلى بقية قيم المتوسطات الحسابية، ليصبح طول الفئات الخمس، كالآتي:**

- **من (١ إلى ١.٨٠) درجة منخفضة جداً من امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة.**
- **من (١.٨١ إلى ٢.٦٠) درجة منخفضة من امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة.**
- **من (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) درجة متوسطة من امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة.**
- **من (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) درجة مرتفعة من امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة.**
- **من (٤.٢١ إلى ٥) درجة مرتفعة جداً من امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة.**

**وللإجابة عن السؤال الثاني، فقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t–test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

**نتائج السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) من وجهة نظرهم؟**

**جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على مقياس "الكفايات المهنية المشتركة" بشكل عام، ثم فقرات كل بُعد من الأبعاد العشرة، وتالياً توضيح لنتائج السؤال الأول:**

**–امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة بشكل عام:**

**الجدول (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة بشكل عام**

| رقم البُعد | أبعاد الكفايات المهنية المشتركة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة | ٣.١٩ | ٠.٤٣ | متوسطة | ٢ |
| ٢ | الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية | ٢.٣١ | ٠.٦٨ | منخفضة | ٥ |
| ٣ | أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة | ٢.٢٩ | ٠.٧١ | منخفضة | ٧ |
| ٤ | البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه | ٣.٠٨ | ٠.٥١ | متوسطة | ٣ |
| ٥ | مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية | ٢.١٨ | ٠.٦٨ | منخفضة | ١٠ |
| ٦ | مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته | ٢.٢٦ | ٠.٦٤ | منخفضة | ٨ |
| ٧ | برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) | ٣.٤٠ | ٠.٤٩ | متوسطة | ١ |
| ٨ | الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة | ٢.٣١ | ٠.٦٩ | منخفضة | ٦ |
| ٩ | المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة | ٢.٢٤ | ٠.٦٧ | منخفضة | ٩ |
| ١٠ | الشراكة الأسرية في التربية الخاصة | ٢.٣٢ | ٠.٦٢ | منخفضة | ٤ |
| الكفايات المهنية المشتركة (الكلي) | | ٢.٥٧ | ٠.٥١ | منخفضة | - |

**يُظِهر الجدول (٤) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة بشكل عام (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، إذ بلغ متوسط إجابات المعلمين على مقياس الكفايات المهنية المشتركة (٢.٥٧)، وبانحراف معياري (٠.٥١). كما جاءت (٧) أبعاد للكفايات المهنية بدرجة امتلاك منخفضة، وهي أبعاد: الشراكة الأسرية في التربية الخاصة، الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية، الاستشارة والعمل الجماعي وفريق**

**العمل في التربية الخاصة، أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة، مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته، المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الأبعاد ما بين (٢.١٨) و (٢.٣٢) وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (٠.٦٢) و (٠.٧١)، ويمكن أن تعود هذه النتيجة المنخفضة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة بشكل عام وفي الأبعاد السبعة، إلى ضعف ممارسة المعلمين للكفايات المهنية المتضمنة في هذه الابعاد بالميدان التربوي، بالإضافة إلى أن عملية الاشراف التربوي تركز بشكل أساسي في متابعتها وتقييمها على إجراءات تنفيذ البرنامج التربوي وتقييمه لتحقق الأهداف التعليمية المخطط لها، وبالإضافة الى قلة البرامج التدريبية التطويرية أثناء الخدمة التي تهدف إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة لتلك الكفايات المهنية بما يتفق مع المعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة والمعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA) وبخاصة أن هذه المعايير وما تتضمنه من كفايات مهنية تمتاز بحداثتها، ويحتاج امتلاكها بالصورة المطلوبة من قبل معلمي التربية الخاصة إلى اهتمام الجهات المعنية بالحاق المعلمين بدورات تدريبية مستمرة تختص بتطوير الكفايات المهنية المشتركة، وكما أن البرامج التدريبية السابقة لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة لم يتم تطويرها وفقاً للمعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، ولم تراعي الأبعاد السبعة في البرامج التدريبية بشكل يتلاءم مع هذه المعايير المهنية معايير، كما يحتاج امتلاك معلمي التربية الخاصة لهذه الكفايات إلى إخضاعهم إلى برامج تدريبية مكثفة وتحت إشراف تربوي مناسب في الميدان التربوي للتأكد من امتلاكهم للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA)، والتأكد من توظيف تلك الكفايات بما يحقق الأهداف التعليمية.**

**بينما أظهرت النتائج أن هناك (٣) أبعاد للكفايات المهنية جاءت بدرجة امتلاك متوسطة، وهي بالترتيب: برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) بمتوسط (٣.٤٠) وانحراف معياري (٠.٤٩)، والفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة بمتوسط (٣.١٩)، والبرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه بمتوسط (٣.٠٨) وانحراف معياري (٠.٥١). وقد تعود هذه النتائج المتوسطة إلى أن الكفايات التي تتضمنها الأبعاد الثلاثة يُعدّ**

**امتلاكها من قبل المعلم ضرورياً لتلبية الاحتياجات التعليمية لطلبة التربية الخاصة ومتطلباتهم التربوية المتنوعة، حيث أن امتلاك المعلم لكفايات الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة، وكفايات برامج دعم السلوك الإيجابي كإتقان مهارات إدارة وتنظيم الصف، بالإضافة إلى كفايات البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه كالتخطيط لأنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته، تُعدّ متطلبات سابقة لممارسة المعلم للأساليب السليمة في نقل المعرفة والمهارات للطلبة ذوي الاعاقة، وهي تُسهل مهمة المعلم في التعليم وتُيسر مهمة الطالب في التعلم، وصولاً لتحقيق النتاجات التعلمية المرجوة. كما أن هذه الكفايات يتم التركيز عليها غالباً في عملية الإشراف التربوي ويتم مراجعة سجلاتها في المدرسة، مما أدى إلى أن تكون درجة امتلاكها من قبل المعلمين بدرجة متوسطة، وبالرغم من ذلك فإنها تحتاج للمزيد من الاهتمام وتحسينها من خلال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.**

**وفيما يتعلق بنتائج الكفايات المهنية المشتركة، في كل بُعد من الأبعاد العشرة للمقياس، فكانت كالآتي:**

**١–١: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة:**

**الجدول (٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة**

| رقم الفقرة | الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أوضح مفهوم وفلسفة وأهداف وإستراتيجيات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. | ٣.٧٤ | ٠.٦٦ | مرتفعة | ١ |
| ٢ | أعرف تاريخ تطور التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. | ٣.١١ | ٠.٧٧ | متوسطة | ٤ |
| ٣ | أميز بين المصطلحات العلمية في التربية الخاصة. | ٣.٦٨ | ٠.٦٢ | مرتفعة | ٢ |
| ٤ | أوضح القوانين والتشريعات والأنظمة والاتفاقيات والأدلة لذوي الإعاقة محليًا ودوليًا. | ٢.٩٤ | ٠.٧٤ | متوسطة | ٥ |
| ٥ | أشرح النظريات التربوية المؤثرة في تعليم ذوي الإعاقة. | ٢.٨٣ | ٠.٧١ | متوسطة | ٧ |
| ٦ | أحدد الفئات المستفيدة من خدمات التربية الخاصة ومدى انتشارها. | ٣.٥١ | ٠.٦٨ | مرتفعة | ٣ |
| ٧ | أعدد أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة وأنواع الخدمات المساندة وأدوارها في خدمة الطلبة ذوي الإعاقة. | ٢.٩١ | ٠.٦٨ | متوسطة | ٦ |
| ٨ | أطور وأجدد معرفتي العلمية في مجال التربية الخاصة. | ٢.٨٢ | ٠.٧١ | متوسطة | ٨ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٣.١٩ | ٠.٤٣ | متوسطة | --- |

**يتبيّن من الجدول (٥) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة (الكلي)، جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٣.١٩) وبانحراف معياري (٠.٤٣). وتُعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى أن المعلمين خلال دراستهم الجامعية في مرحلة البكالوريوس، تعرضوا لبعض المواضيع التي تناولت بعض المفاهيم والأسس النظرية في التربية الخاصة بشكل عام، كما أن هؤلاء المعلمين أثناء الخدمة في مدارسهم لم يتعرضوا بشكل كافي لدورات تدريبية تطويرية لتجديد معارفهم وتطويرها في التربية الخاصة، وبخاصة أن المفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة تصبح معرضة للنسيان مع مرور الوقت. وبالنسبة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة الفرعية في بُعد الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة، فقد تراوحت ما بين الدرجة "متوسطة" و "مرتفعة"، حيث جاءت (٥) كفايات بدرجة امتلاك متوسطة، و (٣) كفايات بدرجة امتلاك مرتفعة، وكانت**

**أهم الكفايات التي يمتلكها المعلمون في بُعد الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة؛ الكفاية الواردة في الفقرة (١): "أوضح مفهوم وفلسفة وأهداف وإستراتيجيات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية" بمتوسط (٣.٧٤) وانحراف معياري (٠.٦٦) وبدرجة امتلاك مرتفعة، وقد يعود السبب إلى أن مقرر "مقدمة في التربية الخاصة" وبعض المقررات التي خضع له المعلمون أثناء دراستهم الجامعية، يتناول فلسفة وأهداف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، كما أن مفاهيم وأهداف التربية الخاصة في المملكة تتكرر مع مرور الوقت في السنوات الدراسية وخلال الدورات التدريبية. أما أقل الكفايات التي يمتلكها المعلمون في بُعد الفلسفة والمفاهيم والسياسات والأسس في التربية الخاصة من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٨): "أطور وأجدد معرفتي العلمية في مجال التربية الخاصة" بمتوسط (٢.٨٢) وانحراف معياري (٠.٧١) وبدرجة امتلاك متوسطة، وربما تعود هذه النتيجة إلى ارتفاع النصاب التعليمي للمعلم، وقلة تشجيع المعلم على تطوير معارفه ومهاراته، وهو ما يمكن ملاحظته ميدانياً من خلال ندرة قيام المعلمين في تبوك بتنفيذ البحوث الإجرائية الهادفة إلى تطوير المعارف المهارات في مجال التخصص بطريقة علمية. وتتفق نتيجة هذا البعد مع دراسة زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006) والتي اشارت نتائجها إلى أن المعلمين أشاروا إلى أهمية أن يمتلك المعلم الكفايات المهنية الخاصة بأسس التربية الخاصة. وتتفق مع نتائج دراسة الحويطي (٢٠١٨) والتي اشارت إلى أهمية امتلاك الكفايات المهنية المعرفية في مجال الأسس والسياسات والتشريعات للتربية الخاصة خلال عملية إعداد معلم التربية الخاصة.**

**١-٢: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية:**

**الجدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية**

| رقم الفقرة | الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | أوضح الأسباب المشتركة للإعاقات (قبل وأثناء وبعد الولادة) وطرق الوقاية منها. | ٢.٢١ | ٠.٨٥ | منخفضة | ٤ |
| ١٠ | أبين مراحل النمو الطبيعي للطفل وأوجه التشابه والاختلاف في الخصائص الأساسية بين الطلبة ذوي الإعاقة وأقرانهم من طلبة التعليم العام. | ٢.٢٨ | ٠.٩٣ | منخفضة | ٣ |
| ١١ | أصف الخصائص النمائية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة في جميع الجوانب بالمراحل العمرية المختلفة. | ٢.٥٢ | ٠.٧٢ | منخفضة | ١ |
| ١٢ | أشرح تأثير الإعاقة على عمليات النمو والتعلم والسلوك للطلاب ذوي الإعاقة. | ٢.١٩ | ٠.٧٩ | منخفضة | ٥ |
| ١٣ | أحدد الاحتياجات المعرفية والاجتماعية والنفسية والبدنية للطلبة ذوي الإعاقة. | ٢.٣٦ | ٠.٩٠ | منخفضة | ٢ |
| | **المتوسط العام للبُعد** | ٢.٣١ | ٠.٦٨ | منخفضة | --- |

**يتّضح من الجدول (٦) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.٣١) وبانحراف معياري (٠.٦٨). كما جاءت درجة امتلاك المعلمين لجميع الكفايات في بُعد الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية، بدرجة امتلاك منخفضة، وكانت أهم الكفايات التي يمتلكها المعلمون في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (١١): "أصف الخصائص النمائية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة في جميع الجوانب بالمراحل العمرية المختلفة" بمتوسط (٢.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٢) وبدرجة امتلاك منخفضة، أما أقل الكفايات التي يمتلكها المعلمون في هذا البُعد من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (١٢): "أشرح تأثير الإعاقة على عمليات النمو والتعلم والسلوك للطلاب ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢.١٩) وانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة امتلاك منخفضة. وتُعزى هذه النتيجة المنخفضة لدرجة امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة في بُعد الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية**

**بشكل عام وفي جميع الكفايات، إلى فقدان معلم التربية الخاصة للمعارف الخاصة بهذا البعد، وخاصة أن هذه المعلومات يتم تقديمها في المستويات الأولى في برامج إعداد معلم التربية الخاصة بالجامعات، بالإضافة إلى أن قلة استخدام وتوظيف معلم التربية الخاصة لمثل هذه المعلومات والمعارف خلال عمله في الميدان أثناء الخدمة عزز عملية ضعف امتلاكه لهذه الكفاية المهنية، وكذلك ضعف البرامج التدريبية أثناء الخدمة في توظيف مثل هذه المعارف ضمن محاورها التدريبية، ولذلك فهناك نقص في التدريب والتأهيل المتعلق بأسباب الإعاقة وخصائص النمو للطلاب ذوي الإعاقة. وقد يكون التركيز على التدريس العام دون التركيز الكافي على التحضير للتعامل مع الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة. وكذلك عدم التركيز عليها بشكل اساسي خلال عملية التقييم الوظيفي. وكما أن الاعتماد في الغالب على نتائج التشخيص الكمية بهدف تصميم البرامج التربوية ووضع الأهداف التعليمية، كما يواجه المعلمون صعوبة في تطبيق المعرفة النظرية في الواقع التعليمي، فهم يحتاجون إلى فهم عميق لأسباب الإعاقة وخصائص النمو للطلبة ذوي الإعاقة، وكذلك القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة لهم. وتتفق نتيجة هذا البعد مع دراسة زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006) والتي اشارت نتائجها إلى أن المعلمين أشاروا إلى أهمية أن يمتلك معلم التربية الخاصة الكفايات المهنية في مجال خصائص الإعاقة. وتتفق مع نتائج دراسة الحويطي (٢٠١٨) والتي اشارت إلى أهمية امتلاك الكفايات المهنية المعرفية الخاصة بأسباب الإعاقة وخصائص النمو خلال عملية إعداد معلم التربية الخاصة.**

**١-٣: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة:**

**الجدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة**

| رقم الفقرة | أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | أشرح المبادئ الأساسية للقياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة مثل (التعريفات، الأهداف، المصطلحات وغيرها). | ٢.٢٤ | ٠.٨١ | منخفضة | ٣ |
| ١٥ | أفرق بين الأدوات والمقاييس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية المستخدمة في تشخيص وتقويم الطلبة ذوي الإعاقة والجهات ذات العلاقة بالتشخيص. | ٢.١٥ | ٠.٨٤ | منخفضة | ٥ |
| ١٦ | أحدد أعضاء فريق القياس والتقويم ودور كل منهم. | ٢.٢٣ | ٠.٨١ | منخفضة | ٤ |
| ١٧ | أتقن طريقة جمع معلومات التقييم من مصادر متنوعة وتفسيرها بغرض اتخاذ القرارات التربوية. | ٢.٣٧ | ٠.٨٨ | منخفضة | ٢ |
| ١٨ | أصف الممارسات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة. | ٢.٤٥ | ٠.٩٢ | منخفضة | ١ |
| المتوسط العام للبُعد | | ٢.٢٩ | ٠.٧١ | منخفضة | --- |

**يُبيّن من الجدول (٧) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.٢٩) وبانحراف معياري (٠.٧١). كما جاءت درجة امتلاك المعلمين لجميع الكفايات في بُعد أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة، بدرجة امتلاك منخفضة، وكانت أعلى الكفايات التي يمتلكها المعلمون في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (١٨): "أصف الممارسات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة" بمتوسط (٢.٤٥) وانحراف معياري (٠.٩٢) وبدرجة امتلاك منخفضة، أما أقل الكفايات التي يمتلكها المعلمون في هذا البُعد من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (١٥): "أفرق بين الأدوات والمقاييس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية المستخدمة في تشخيص وتقويم الطلبة ذوي الإعاقة والجهات ذات العلاقة بالتشخيص" بمتوسط (٢.١٥) وانحراف معياري (٠.٨٤) وبدرجة امتلاك منخفضة، وتُعد هذه النتيجة منطقية بسبب أن المعلمين لديهم نقص في الخبرة والمعرفة**

**اللازمة بأساليب القياس والتشخيص والتقييم المختلفة والمتنوعة والخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى قلة الدعم اللازم من الإدارة التعليمية وعدم توفير الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة للمعلمين، لكون أن هذه الكفايات تحتاج من معلم التربية الخاصة إلى معرفة متخصصة وعميقة في أساليب القياس والتشخيص والتقييم المختلفة والتي يتم استخدامها مع الطلبة ذوي الاعاقة، وخاصة في أساليب القياس والتشخيص الرسمية التي تحتاج إلى تدريب متخصص لكيفية تطبيقها بإتقان وتفسير نتائجها بالشكل الصحيح. وكما يمكن تفسير هذه النتيجة المنخفضة لدرجة امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة في بُعد أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة بشكل عام وفي جميع الكفايات من خلال خبرة الباحث في ميدان التربية الخاصة بمنطقة تبوك على ارض الواقع، حيث إن القوانين والتشريعات المهتمة بقياس وتقييم وتشخيص الطلبة ذوي الاعاقة أكدت على أدوار المعلم وضرورة امتلاكه لتلك الكفايات، إلا أن مستوى التطبيق للقواعد والأدلة التنظيمية والإجرائية الخاصة بها لا زال بدرجة ضعيفة، وهو ما بينته دراسة أباحسين (٢٠٢١) من أن هناك تدني في مستوى التطبيق للقواعد والأدلة التنظيمية والإجرائية في مجال التشخيص والتقييم في مجال التربية الخاصة، وتكرار التشخيص الخاطئ بسبب الاعتماد على الاختبارات غير الرسمية، وقلة الأدوات المستخدمة في عملية تقييم وتشخيص الطالب في التربية الخاصة، لذلك جاءت درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص بدرجة منخفضة. وهناك عدد من الدراسات السابقة التي اشارت نتائجها إلى أهمية أن يمتلك معلم التربية الخاصة الكفايات المهنية الخاصة بالقياس والتشخيص والتقييم كدراسة زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006)، ودراسة كاتسيانيس وآخرون (Katsiyannis, et al., 2018).**

**١-٤: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه:**

**الجدول (٨)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه**

| رقم الفقرة | البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | أشرح المكونات الأساسية والاعتبارات التي يبنى عليها البرنامج التربوي الفردي. | ٣.٣٣ | ٠.٧٠ | متوسطة | ٢ |
| ٢٠ | أصف أدوار أعضاء فريق عمل البرنامج التربوي الفردي. | ٢.٣١ | ٠.٨٧ | منخفضة | ٥ |
| ٢١ | أبني البرنامج التربوي الفردي بناءًا على نتائج تشخيص الطلاب وخصائصهم. | ٣.١٣ | ٠.٧٧ | متوسطة | ٣ |
| ٢٢ | أخطط لأنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته. | ٣.٦٩ | ٠.٦٣ | مرتفعة | ١ |
| ٢٣ | أصمم البرامج الفعالة التي توظف مصادر متنوعة، بما في ذلك أدوات التقنية المساعدة. | ٢.٩٢ | ٠.٦٧ | متوسطة | ٤ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٣.٠٨ | ٠.٥١ | متوسطة | --- |

**يشير الجدول (٨) إلى أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه (الكلي)، جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٣.٠٨) وبانحراف معياري (٠.٥١). وربما تُعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى كون أن إعداد البرنامج التربوي الفردي يتطلب من معلم التربية الخاصة فهمًا عميقًا لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وتحليلها وتقديم برامج تعليمية مخصصة لكل طالب. وهذا بدوره يتطلب منه مهارات متخصصة ومعرفة عميقة بالاضطرابات والتحديات التي يواجهها الطلبة، وكذلك الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية لهم، وبالتالي يحتاج معلم التربية الخاصة إلى مزيد من التدريب والتأهيل المستمر لتطوير معرفته ومهاراته في إعداد البرنامج التربوي الفردي، فقد يكون هناك نقص في الفرص التدريبية المتاحة للمعلمين في هذا المجال.**

**وبالنسبة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة الفرعية في بُعد البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه، فقد تراوحت ما بين الدرجة "منخفضة" و "مرتفعة"، حيث**

**جاءت، كفاية واحدة فقط بدرجة امتلاك منخفضة، و (٣) كفايات بدرجة امتلاك متوسطة، وكفاية واحدة فقط بدرجة امتلاك مرتفعة، وكانت أهم الكفايات لدى المعلمين في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٢٢): "أخطط لأنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته" بمتوسط (٣.٦٩) وانحراف معياري (٠.٦٣) وبدرجة امتلاك مرتفعة، وقد يعود السبب إلى تركيز المعلمين على التخطيط لأنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته، كون عملية التخطيط من الكفايات السهلة، ويتم متابعتها عادة من قِبل المشرفين وإدارة المدرسة باستمرار. أما أقل الكفايات من حيث الامتلاك في بُعد البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٢٠): "أصف أدوار أعضاء فريق عمل البرنامج التربوي الفردي" بمتوسط (٢.٣١) وانحراف معياري (٠.٨٧) وبدرجة امتلاك منخفضة، أن العمل في إعداد البرنامج التربوي الفردي يتطلب من معلم التربية الخاصة التواصل والتعاون المستمر مع فريق متعدد التخصصات، ولذلك فإن هذه النتيجة المنخفضة ترجع إلى ضعف تواجد مثل هذه الفريق متعدد التخصصات في مدارس منطقة تبوك، واعتماد كل معلم على قدراته الذاتية في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.**

**١–٥: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية:**

**الجدول (٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية**

| رقم الفقرة | مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | أبين مفهوم التدخل المبكر وأهميته ومبرراته. | ٢.٣٦ | ٠.٨٩ | منخفضة | ١ |
| ٢٥ | أوضح اضطرابات الطفولة المبكرة (تأخر النمو والإعاقة). | ٢.١٨ | ٠.٧٩ | منخفضة | ٣ |
| ٢٦ | أصف مفهوم الوقاية من الإعاقة ومستوياتها وإجراءاتها. | ٢.٢٧ | ٠.٩٣ | منخفضة | ٢ |
| ٢٧ | أحدد الفئات المستهدفة في التدخل المبكر، وأسس تشخيصهم، والجهات ذات العلاقة بتقديم خدمات التدخل المبكر. | ٢.١١ | ٠.٧٨ | منخفضة | ٥ |
| ٢٨ | أشرح أساليب وبرامج وإستراتيجيات ونماذج التدخل المبكر لذوي الإعاقة. | ٢.٠٥ | ٠.٩٦ | منخفضة | ٦ |
| ٢٩ | أحدد دور كل عضو في فريق العمل ببرامج التدخل المبكر. | ٢.١٣ | ٠.٧٨ | منخفضة | ٤ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٢.١٨ | ٠.٦٨ | منخفضة | --- |

**يتّضح من الجدول (٩) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.١٨) وبانحراف معياري (٠.٦٨). كما جاءت درجة امتلاك المعلمين لجميع الكفايات في بُعد مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية، بدرجة امتلاك منخفضة، وكانت أعلى الكفايات من حيث الامتلاك في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٢٤): "أبين مفهوم التدخل المبكر وأهميته ومبرراته" بمتوسط (٢.٣٦) وانحراف معياري (٠.٨٩) وبدرجة امتلاك منخفضة. أما أقل الكفايات من حيث الامتلاك في هذا البُعد، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٢٨): "أشرح أساليب وبرامج وإستراتيجيات ونماذج التدخل المبكر لذوي الإعاقة" بمتوسط (٢.٠٥) وانحراف معياري (٠.٩٦) وبدرجة امتلاك منخفضة.**

**ويمكن تفسير هذه النتيجة المنخفضة لدرجة امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة في بُعد مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية بشكل عام وفي جميع الكفايات، إلى قلة الدراية والتدريب اللازم لمعلمي التربية الخاصة، فبعض المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الكافية والتدريب الملائم لتنفيذ برامج التدخل المبكر، ولذلك فهم بحاجة مستمرة إلى تحديث مهاراتهم ومعرفتهم بأحدث الاستراتيجيات والبرامج المتعلقة بالتدخل المبكر، بالإضافة إلى الصعوبة في التعاون والتنسيق مع الفريق المتعدد التخصصات، حيث يتطلب التدخل المبكر تعاونًا وتنسيقًا بين مختلف المتخصصين في مجال التربية الخاصة، مثل أخصائي التخاطب والعلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي وغيره، ولذلك فإنه قد يكون من الصعب تحقيق هذا التعاون والتنسيق بشكل فعال، كما أنها غير متابعة من قبل مدير المدرسة كمشرف مقيم في المدرسة، أو من قبل مشرفي التربية الخاصة، مما أدى بالمعلم إلى عدم التركيز على هذه الكفايات ذات الصلة بمفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية. وتتفق نتيجة هذا البعد مع نتائج دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أن معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) كانت منخفضة.**

**١-٦: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته:**

**الجدول (١٠)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته**

| رقم الفقرة | مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٠ | أوضح مفهوم التعليم الشامل ومبادئه وتطبيقاته. | ٢.١٧ | ٠.٨٤ | منخفضة | ٣ |
| ٣١ | أصف مفاهيم ومبادئ الوصول الشامل. | ٢.١٣ | ٠.٧٥ | منخفضة | ٤ |
| ٣٢ | أشرح نظام الدعم المتعدد المستويات (MTSS) وإجراءات تنفيذه. | ٢.٠٧ | ٠.٩٦ | منخفضة | ٦ |
| ٣٣ | أحدد احتياجات الطلاب من التقنية المساعدة. | ٢.١٠ | ٠.٧٩ | منخفضة | ٥ |
| ٣٤ | أستخدم طرقا متنوعة للتكييفات والتعديلات الملائمة لكل فئة من فئات الإعاقة للوصول للمنهج العام. | ٢.٢٥ | ٠.٨٦ | منخفضة | ٢ |
| ٣٥ | أبين دور المعلم المساعد في الفصل الدراسي. | ٢.٨٦ | ٠.٧٥ | متوسطة | ١ |
| المتوسط العام للبُعد | | ٢.٢٦ | ٠.٦٤ | منخفضة | --- |

**يتّضح من الجدول (١٠) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.٢٦) وبانحراف معياري (٠.٦٤). وتُعزى هذه النتيجة إلى حداثة مفهوم التعليم الشامل، بالإضافة إلى قلة تركيز المقررات الجامعية التي خضع لها المعلمون خلال دراستهم في قسم التربية الخاصة على مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية المتخصصة التي تعقدها إدارة تعليم منطقة تبوك في مجال مفهوم التعليم الشامل وآليات تصميمه وتطبيقاته العملية.**

**وبالنسبة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة الفرعية في بُعد مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته، فقد تراوحت ما بين الدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاءت (٥) كفايات بدرجة امتلاك منخفضة، وكفاية واحدة فقط بدرجة امتلاك متوسطة، وكانت أهم الكفايات لدى المعلمين في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٣٥): "أبين دور المعلم**

**المساعد في الفصل الدراسي" بمتوسط (٢.٨٦) وانحراف معياري (٠.٧٥) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذا المؤشر بالترتيب الأول إلى أن معلم التربية الخاصة يعرف معظم أدوار المعلم المساعد الخاصة في تقديم المساعدة في تقييم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتحديد الأهداف التعليمية المناسبة لهم، بالإضافة إلى دوره في توفير الدعم اللازم في تنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية من خلال توفير المواد التعليمية المناسبة، وكذلك مساعدة معلم التربية الخاصة في تنظيم الفصل وإدارة الوقت، وبالرغم من ذلك فإن هذه الكفاية تحتاج إلى مزيد من التدريب والإعداد لمعلم التربية الخاصة. أما أقل الكفايات التي يمتلكها المعلمون في بُعد مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٣٢): "أشرح نظام الدعم المتعدد المستويات (MTSS) وإجراءات تنفيذه" بمتوسط (٢.٠٧) وانحراف معياري (٠.٩٦) وبدرجة امتلاك منخفضة، وتُعد هذه النتيجة منطقية لندرة الدورات التدريبية في هذا المجال، بالإضافة إلى قلة الخبرة والمعرفة الكافية باستراتيجيات الدعم المتعدد المستويات وتوظيفها ميدانيا. وتختلف نتيجة هذا البعد مع نتائج دراسة الكناني (٢٠٢٢) والتي أشارت أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التعليمية لتطبيق التصميم الشامل للتعلم جاء بدرجة متوسطة.**

**١–٧: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS):**

**الجدول**

**(١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS)**

| رقم الفقرة | برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٦ | أبين النظريات والأساليب والمبادئ الأساسية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في البرامج السلوكية لذوي الإعاقة. | ٢.٩٨ | ٠.٨٦ | متوسطة | ٥ |
| ٣٧ | أميز بين السلوك الإنساني السوي ومهارات السلوك التكيفي ومظاهر السلوك غير التكيفي. | ٣.٢٣ | ٠.٧٠ | متوسطة | ٣ |
| ٣٨ | أشرح كيفية تطبيق الإجراءات المتعلقة بتشكيل السلوك المناسب للطلاب. | ٣.٠٦ | ٠.٨٢ | متوسطة | ٤ |
| ٣٩ | أحدد أوضاع تعديل السلوك وفقاً لحالات الطلاب المختلفة. | ٣.٧٢ | ٠.٦٤ | مرتفعة | ٢ |
| ٤٠ | أتقن مهارات إدارة وتنظيم الصف. | ٤.٠٢ | ٠.٧٠ | مرتفعة | ١ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٣.٤٠ | ٠.٤٩ | متوسطة | --- |

يتبيّن من الجدول (١١) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) (الكلي)، جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٣.٤٠) وبانحراف معياري (٠.٤٩). وهذا المتوسط يقع ضمن الحد الأعلى لدرجة الامتلاك المتوسطة التي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) (٣.٤١–٤.٢٠)؛ مما يشير إلى أن معلمي التربية الخاصة في منطقة تبوك لديهم معرفة وخبرة جيدة في برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS)، وبالإضافة إلى وعيهم في أهمية معالجة السلوكات غير الإيجابية والتي بدورها لها تأثير إيجابي في تعلم الطلبة ذوي الإعاقة وتساهم في زيادة الضبط الصفي وإدارة عملية التعلم بالشكل الصحيح وكما أن من الأهداف الأساسية في مختلف برامج وأنشطة التربية الخاصة هو دعم وتعزيز السلوك المناسب لدى طلبة ذوي الإعاقة، والتقليل من سلوكياتهم السلبية، بالإضافة إلى متابعة المشرفين وإدارة المدارس لخطوات تنفيذ برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) وما تم تحقيقه من دعم السلوك الإيجابي لدى الطلبة، وهذا بدوره أدى إلى اهتمام المعلمين بامتلاك كفايات برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) بصورة أساسية، وبالرغم من ذلك فإن الدرجة المتوسطة لهذه الكفايات تشير إلى ضرورة اهتمام المعلمين بدرجة اكبر على اكتساب هذه الكفايات.

وبالنسبة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة الفرعية في بُعد برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS)، فقد تراوحت ما بين الدرجة "متوسطة" و "مرتفعة"، حيث جاءت (٣) كفايات بدرجة امتلاك متوسطة، وكفايتان فقط بدرجة امتلاك مرتفعة، وكانت أهم الكفايات لدى المعلمين في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٤٠): "أتقن مهارات إدارة وتنظيم الصف" بمتوسط (٤.٠٢) وانحراف معياري (٠.٧٠) وبدرجة امتلاك مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إدارة وتنظيم الصف هي من الكفايات التقليدية التي تركز عليها الإدارة المدرسية في العمل المدرسي، بالإضافة إلى ادراك المعلمين أن نجاح أي برنامج لدعم السلوك الإيجابي ينطلق من توفير بيئة صفية آمنة تُسهم في رفع دافعية الطلبة نحو المشاركة الفاعلة في تحقيق البرنامج، لذلك يهتم معلم التربية الخاصة بامتلاك مهارات إدارة وتنظيم الصف. أما أقل الكفايات التي يمتلكها المعلمون في بُعد برامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٣٦): "أبين النظريات والأساليب والمبادئ

**الأساسية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في البرامج السلوكية لذوي الإعاقة" بمتوسط (٢.٩٨) وانحراف معياري (٠.٨٦) وبدرجة امتلاك متوسطة، وتُعود هذه النتيجة إلى أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات وفي الدورات التدريبية التي تعقدها إدارات التعليم لا تركز بشكل كبير على إكساب المعلمين للمعرفة المتخصصة في جميع النظريات والأساليب والمبادئ الأساسية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في البرامج السلوكية لذوي الإعاقة.**

**١-٨: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة:**

**الجدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة**

| رقم الفقرة | الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤١ | أوضح مفهوم الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل. | ٢.٢٥ | ٠.٩٣ | منخفضة | ٣ |
| ٤٢ | أبين أساليب تقديم العمل الجماعي وفريق العمل. | ٣.٠٠ | ٠.٧٩ | متوسطة | ١ |
| ٤٣ | أصمم الخطط التعليمية وفق الأدوار التدريسية المختلفة والمتنوعة في ضوء مبدأ التدريس التشاركي. | ٢.٣٤ | ٠.٩٠ | منخفضة | ٢ |
| ٤٤ | أشرح عناصر وأدوار العاملين في الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل. | ٢.١١ | ٠.٨١ | منخفضة | ٥ |
| ٤٥ | أحدد الأدوار المناطة في التدريس التشاركي/ التعاوني. | ٢.٢٠ | ٠.٩٠ | منخفضة | ٤ |
| ٤٦ | أستخدم نماذج الاستشارة والعمل الجماعي وإستراتيجياتهما. | ١.٩٧ | ٠.٩٠ | منخفضة | ٦ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٢.٣١ | ٠.٦٩ | منخفضة | --- |

**يتّضح من الجدول (١٢) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.٣١) وبانحراف معياري (٠.٦٩). وتُعزى هذه النتيجة المنخفضة إلى غياب فرق العمل المتعدد التخصصات في الميدان التربوي بمنطقة تبوك، بالإضافة إلى أن معلم التربية الخاصة أصبح هو الوحيد الذي يقوم بالعملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة بحسب تخصصه، وكذلك هناك قلة في التدريب والتأهيل في مجال الاستشارة والعمل الجماعي، ولذلك يفتقر المعلمون إلى**

المهارات والمعرفة اللازمة للتعامل مع تحديات التعلم الخاصة والعمل مع فرق العمل بالإضافة إلى ضعف الدعم والتوجيه اللازم من قبل المشرفين والإدارة المدرسية، فبالتالي يكون من الصعب عليهم تطبيق مهارات الاستشارة والعمل الجماعي بدون الدعم الملائم الذي يجب أن يقدم لهم، وكما أنه في حال توفر فرق العمل المتعدد التخصصات فإن معلمو التربية الخاصة يواجهون ضغوطًا كبيرة في العمل، وبالتالي سيكون من الصعب عليهم العمل في فرق والاستشارة بشكل فعال عندما يكون لديهم ضغوط ومسؤوليات كبيرة. بالإضافة الى تحديات التواصل والتنسيق الفعال بينهم.

وبالنسبة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة الفرعية في بُعد مفهوم الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة، فقد تراوحت ما بين الدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاءت (٥) كفايات بدرجة امتلاك منخفضة، وكفاية واحدة فقط بدرجة امتلاك متوسطة، وكانت أهم الكفايات التي يمتلكها المعلمون في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٤٢): "أبين أساليب تقديم العمل الجماعي وفريق العمل" بمتوسط (٣.٠٠) وانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذه العبارة بالترتيب الأول إلى أنها كفاية معرفية نظرية ولكنها تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من قبل معلمي التربية الخاصة، هي من الكفايات التي لا تحتاج إلى بذل جهد كبير. أما أقل الكفايات التي يمتلكها المعلمون في بُعد الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٤٦): "أستخدم نماذج الاستشارة والعمل الجماعي وإستراتيجياتهما" بمتوسط (١.٩٧) وانحراف معياري (٠.٩٠) وبدرجة امتلاك منخفضة، وتُعد هذه النتيجة منطقية نظراً لعدم توفر نماذج الاستشارة والعمل الجماعي وإستراتيجياتهما في مدارس التربية الخاصة بمنطقة تبوك، كما أن استخدام هذه النماذج يحتاج إلى معرفة وتدريب متخصص لم يتوفر للمعلم سواء في الدراسة الجامعية أو خلال الدورات التدريبية أثناء الخدمة. وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية إمتلاك معلم التربية الخاصة لكفايات التعاون والتواصل الفعال مع فرق العمل ومن هذه الدراسات دراسة ليكو وبراونيل (Leko & Brownellm, 2014)، ودراسة جنتري وآخرون (Gentry, et al., 2017)، ودراسة كاتسيانيس وآخرون (Katsiyannis, et al., 2018).

**١-٩: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة:**

**الجدول (١٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة**

| رقم الفقرة | المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٧ | أطور وأوظف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة بهدف إعدادهم للحياة الخاصة والعامة. | ٢.٤٧ | ٠.٧٦ | منخفضة | ١ |
| ٤٨ | أصمم وأطبق خططا من أجل تطوير القدرات والمهارات البدنية للطلبة ذوي الإعاقة الذين يحتاجون إلى رعاية بدنية خاصة، وتزويدهم بطرق العناية الطبية الذاتية. | ١.٨٣ | ٠.٨٠ | منخفضة | ٦ |
| ٤٩ | أستخدم الخطط التي تنمي المهارات الاستقلالية وتقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة. | ٢.٢٣ | ٠.٨٣ | منخفضة | ٥ |
| ٥٠ | أبين مفهوم الخدمات الانتقالية وخطوات تقديمها ومجالاتها. | ٢.٢٦ | ٠.٩٣ | منخفضة | ٤ |
| ٥١ | أوظف المهارات المهنية في مواقف الحياة العملية. | ٢.٣٢ | ٠.٩٠ | منخفضة | ٣ |
| ٥٢ | أشرح دور التأهيل بأنواعه في خدمة الطلاب ذوي الإعاقة. | ٢.٣٥ | ٠.٨٨ | منخفضة | ٢ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٢.٢٤ | ٠.٦٧ | منخفضة | --- |

**يتّضح من الجدول (١٣) أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.٢٤) وبانحراف معياري (٠.٦٧). كما جاءت درجة امتلاك المعلمين لجميع الكفايات في بُعد المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، بدرجة امتلاك منخفضة، وكانت أهم الكفايات لدى المعلمين في هذا البُعد؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٤٧): "أطور وأوظف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة بهدف إعدادهم للحياة الخاصة والعامة" بمتوسط (٢.٤٧) وانحراف معياري (٠.٧٦) وبدرجة امتلاك منخفضة. أما أقل الكفايات لدى المعلمين في هذا البُعد، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٤٨): "أصمم وأطبق خططًا من أجل تطوير القدرات والمهارات البدنية للطلبة ذوي الإعاقة**

**الذين يحتاجون إلى رعاية بدنية خاصة، وتزويدهم بطرق العناية الطبية الذاتية" بمتوسط (١.٨٣) وانحراف معياري (٠.٨٠) وبدرجة امتلاك منخفضة. وقد يعود السبب في هذه النتيجة المنخفضة لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام وفي جميع الكفايات، إلى ضعف المعرفة والخبرة الكافية في توظيف هذه المهارات في الميدان التربوي، وبالتالي هناك غياب في تصميم البرامج الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى ضعف المعرفة اللازمة بالمهارات الاستقلالية التي يجب أن تتضمنها البرامج التربوية الفردية بهدف تحقيق إكسابها للطلبة ذوي الإعاقة، كما أن هناك ضعف في التنسيق بين المؤسسات التعليمية فيما بينها بالإضافة الى عدم وجود تنسيق مع مؤسسات العمل التي سيعمل بها ذوي الإعاقة لاحقاً، وهذا بدوره أدى إلى عدم التركيز على هذه الكفايات من حيث المتابعة والتدريب والتطوير، إذ أنه ليس هناك متابعة تقييميه لمثل هذه الكفايات، وبالتالي أصبحت منخفضه عند معلمي التربية الخاصة، فمعظم المعلمين لا يملكون معرفة كيف يتم تصميم مثل هذه البرامج وتنفيذها، أو معرفة جيدة في التوظيف الأمثل للمهارات الاستقلالية في البرامج التربوية.**

**١-١٠: النتائج المتعلقة بامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، في بُعد الشراكة الأسرية في التربية الخاصة:**

**الجدول (١٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفايات بُعد الشراكة الأسرية في التربية الخاصة**

| رقم الفقرة | الشراكة الأسرية في التربية الخاصة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الامتلاك | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٣ | أستخدم التواصل الفعال مع الأسر فيما يخدم العملية التعليمية. | ٣.١٠ | ٠.٨٢ | متوسطة | ١ |
| ٥٤ | أصمم وأطبق الخطة التربوية الأسرية الفردية (IFSP). | ١.٨٢ | ٠.٨٠ | منخفضة | ٤ |
| ٥٥ | أميز بين أنواع المشاركة الأسرية في العملية التعليمية. | ٢.١٥ | ٠.٨٧ | منخفضة | ٣ |
| ٥٦ | أعرف كيفية تشجيع مشاركة أولياء الأمور في دعم الطلبة ذوي الإعاقة وإتاحة الفرص الكافية لهم لاكتساب المهارات اللازمة للاعتماد على الذات في المواقف المختلفة. | ٢.٢٢ | ٠.٨٦ | منخفضة | ٢ |
| | المتوسط العام للبُعد | ٢.٣٢ | ٠.٦٢ | منخفضة | --- |

**يشير الجدول (١٤) إلى أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في بُعد الشراكة الأسرية في التربية الخاصة (الكلي)، جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسط إجابات معلمي التربية الخاصة على هذا البُعد (٢.٣٢) وبانحراف معياري (٠.٦٢). وتُعزى هذه النتيجة المنخفضة إلى أن لدى معلمي التربية الخاصة نقص في المعرفة والخبرة والممارسة في جانب تصميم وتنفيذ الخطط التربوية الاسرية الفردية، بالإضافة إلى ضعف برامج التدريب أثناء الخدمة في تنمية وتطوير هذه الكفاية، وكذلك عدم الالتزام بمبادئ الشراكة الاسرية والتي تعتبر من الأمور المهمة في نجاح العملية التعليمية، كما أن غياب الدعم الاسري لمعلمي التربية الخاصة يساهم بشكل كبير على ضعف الشراكة الأسرية وبالتالي يضعف تحقيق الأهداف التعليمية للطلبة وأسرهم، بالإضافة إلى عدم التدقيق على مثل هذه الكفايات من قبل المشرفين ومدراء المدارس، وهذا يتضح من خلال قلة تواجد مثل هذه الخطط التي تستهدف احتياجات أسر الطلبة ذوي الإعاقة.**

**وبالنسبة لامتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة الفرعية في بُعد الشراكة الأسرية في التربية الخاصة، فقد تراوحت ما بين الدرجة "منخفضة" و "متوسطة"، حيث جاءت (٣) كفايات بدرجة امتلاك منخفضة، وكفاية واحدة فقط بدرجة امتلاك متوسطة، وكانت أهم**

**الكفايات لدى المعلمين في بُعد الشراكة الأسرية في التربية الخاصة؛ الكفاية الواردة في الفقرة (٥٣): "أستخدم التواصل الفعال مع الأسر فيما يخدم العملية التعليمية" بمتوسط (٣.١٠) وانحراف معياري (٠.٨٢) وبدرجة امتلاك متوسطة، وقد يعود السبب في وقوع هذه العبارة بالترتيب الأول إلى وجود العديد من وسائل التواصل ومنها وسائل التواصل الاجتماعي التي قد يستخدمها المعلم في التواصل مع أولياء الأمور، وبخاصة أن من المهام والواجبات لمعلم التربية الخاصة هو "التواصل مع أولياء الأمور وتوعيتهم وتفعيل دورهم في المشاركة الإيجابية مع المعنيين في المدرسة بالتعاون مع المرشد الطلابي" (وزارة التعليم، ٢٠١٩)، وبالرغم من ذلك فإن معلم التربية الخاصة يحتاج إلى زيادة الاهتمام في أستخدم التواصل الفعال مع الأسر لتحسين مشاركة أولياء الأمور في البرامج المقدمة لأبنائهم. أما أقل الكفايات لدى المعلمين في بُعد الشراكة الأسرية في التربية الخاصة من حيث الترتيب، فكانت الكفاية الواردة في الفقرة (٥٤): "أصمم وأطبق الخطة التربوية الأسرية الفردية (IFSP)" بمتوسط (١.٨٢) وانحراف معياري (٠.٨٠) وبدرجة امتلاك منخفضة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن تصمم وتطبق الخطط التربوية الأسرية الفردية تحتاج إلى خبرة ومهارة متخصصة لم يتعرض له معلم التربية الخاصة في المقررات الجامعية أثناء الدراسة بالشكل الكافي، وهي تحتاج إلى تدريب متخصص لم يتوفر خلال البرامج التدريبية التي خضع لها المعلم أثناء الخدمة.**

**وأخيراً فإن نتائج الإجابة عن السؤال الأول التي أظهرت درجة منخفضة لامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة بشكل عام وفي أبعاد: الشراكة الأسرية في التربية الخاصة، الأسباب العامة للإعاقة وخصائص النمو والفروق الفردية، الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل في التربية الخاصة، أسس وأساليب القياس والتقييم والتشخيص في التربية الخاصة، مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته، المهارات الاستقلالية والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، مفهوم التدخل المبكر والممارسات التطبيقية، تتفق مع نتائج دراسة شارون (Sharon, 2008) التي أظهرت أن معلمي التربية الخاصة بحاجة إلى امتلاك العديد من الكفايات المهنية والمهارات التدريسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما تتفق مع دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤) التي أظهرت أن معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) كانت منخفضة. في حين**

تختلف مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت وجود درجة عالية أو متوسطة لامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية، كدراسة البطاينة (٢٠٠٤)، ودراسة الغزو (٢٠١١)، ودراسة الدوايدة (٢٠١٤)، ودراسة يونس والحميدي (٢٠١٤)، ودراسة العجمي والدوسري (٢٠١٦)، ودراسة يوسف وصاري (Yusuf & Sari, 2017)، ودراسة تورنر وآخرون (Turner, et al., 2017)، ودراسة بن قسمية وشويعل (٢٠١٨)، ودراسة الكناني (٢٠٢٢).

**نتائج السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص؟

تم بدايةً التأكد من أن البيانات المستخدمة في الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك لأن أهم الفروض في استخدام الاختبارات الإحصائية المعملية، تتطلب أن يكون التوزيع للبيانات المستخدمة هو التوزيع الطبيعي، حيث تم التأكد من اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov)، كما يتضّح في الجدول (١٥).

الجدول (١٥) نتائج اختبار كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) لفحص التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة

| الإحصائيات | | القيم الإحصائية | Statistics |
|---|---|---|---|
| حجم العينة | | ٢٣٥ | N |
| المعلمات الطبيعية | المتوسط الحسابي | ١.٥٧ | Normal Parameters |
| | الانحراف المعياري | ٠.٥١ | |
| أكبر فرق بين البيانات ودالة التوزيع الاحتمالية | المطلق | ٠.٢٦٤ | Absolute |
| | الموجب | ٠.٢٦٤ | Positive |
| | السالب | -٠.١٤٠ | Negative |
| قيمة اختبار كولموجروف-سميرنوف | | ١.٢٧٠ | Kolmogorov-Smirnov |
| قيمة مستوى الدلالة | | ٠.٠٧٩ | Asymp. Sig. |

يشير الجدول (١٥) إلى أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار كولموجروف–سميرنوف قد بلغت (٠.٠٧٩)، وهي تزيد عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥). مما يدل على أن البيانات المستخدمة في الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، وأنه يمكن استخدام الاختبارات المعلمية (البارامترية)، حيث تم استخدام تحليل التباين الرباعي (4–Way ANOVA) للكشف عن

**دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة القيادة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص).**

**ويبين الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة (الكلّي) تبعاً لمتغيرات الدراسة.**

**الجدول (١٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة (الكلّي) تبعاً لمتغيرات الدراسة**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٢.٦٠ | ١٣٠ | ٠.٥٢ |
| | أنثى | ٢.٥٤ | ١٠٥ | ٠.٥٠ |
| | المجموع | ٢.٥٧ | ٢٣٥ | ٠.٥١ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ٢.٤٧ | ١٨٢ | ٠.٤٥ |
| | دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه | ٢.٩٢ | ٥٣ | ٠.٥٦ |
| | المجموع | ٢.٥٧ | ٢٣٥ | ٠.٥١ |
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | ٢.٤٨ | ٢١ | ٠.٣٧ |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | ٢.٦٠ | ١٤٥ | ٠.٥٢ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٢.٥٥ | ٦٩ | ٠.٥٢ |
| | المجموع | ٢.٥٧ | ٢٣٥ | ٠.٥١ |
| التخصص | إعاقة بصرية | ٢.٥٩ | ١٠ | ٠.٦١ |
| | إعاقة عقلية | ٢.٥٦ | ٨٨ | ٠.٥٠ |
| | إعاقة سمعية | ٢.٥٥ | ٤٤ | ٠.٤٨ |
| | طيف التوحد | ٢.٧٢ | ٤١ | ٠.٥٥ |
| | تعدد عوق | ٢.٢٨ | ١٣ | ٠.٣٧ |
| | صعوبات تعلم | ٢.٦٢ | ٢٩ | ٠.٥٢ |
| | أخرى (تدخل مبكر، بطء تعلم، فرط حركة وتشتت انتباه) | ٢.٤٥ | ١٠ | ٠.٤٢ |
| | المجموع | ٢.٥٧ | ٢٣٥ | ٠.٥١ |

**يُظهر الجدول (١٦) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الخام لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة، وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص)، وللكشف عن دلالة الفروق**

بين متوسطات استجابات أفراد العينة، تم تطبيق تحليل التباين الرباعي (4-Way ANOVA)، كما في الجدول (١٧).

الجدول (١٧)
نتائج تحليل التباين الرباعي (4-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، تبعاً لمتغيرات الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (f) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ٠.٢٠٠ | ١ | ٠.٢٠٠ | ٠.٨٩١ | ٠.٣٤٦ |
| المؤهل العلمي | ٨.٢٩٣ | ١ | ٨.٢٩٣ | ٣٦.٩٤٠ | *٠.٠٠٠ |
| سنوات الخبرة | ٠.٣٦٢ | ٢ | ٠.١٨١ | ٠.٨٠٦ | ٠.٤٤٨ |
| التخصص | ١.٤٤١ | ٦ | ٠.٢٤٠ | ١.٠٧٠ | ٠.٣٨١ |

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

من خلال معطيات الجدول (١٧) يتضح الآتي:

### ١ -الفروق تبعاً لمتغير الجنس

يتّضح من النتائج في الجدول (١٧) أن الفروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة لم تكن دالة إحصائياً وذلك تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث على المقياس ككل (٠.٨٩١)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وهذه النتيجة تعني أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة لا تختلف باختلاف جنسهم. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس الذكور والإناث، يتلقون البرامج التدريبية نفسها التي تعقدها إدارة التعليم بمنطقة تبوك في أوقات متقاربة، كما أنهم يعملون في مدارس تتشابه بيئتها من حيث الإمكانات المادية والتعليمية بالإضافة إلى تشابه الأنظمة والتعليمات التي يعملون في ظلها، وبالتالي لم يكن هناك أي تأثير لعامل الجنس في درجة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمنطقة تبوك للكفايات المهنية المشتركة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البطاينة (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات تُعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة الغزو (٢٠١١) التي بيّنت عدم وجود فروق في امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين تبعا لمتغير الجنس، كما تتفق مع نتائج دراسة الدوايدة (٢٠١٤) التي أظهرت تأثير غير دال لمتغير الجنس على امتلاك معلمي

**التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة، ومع دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) تُعزى لمتغير الجنس، كما تتفق مع دراسة بن قسمية وشويعل (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق في امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية في التعامل مع فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير الجنس.**

**٢ -الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

**بيّنت النتائج في الجدول (١٧) أن الفروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة كانت دالة إحصائياً، وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين فئتي المؤهل العلمي على المقياس ككل (٣٦.٩٤٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية رقم (١٦) يتضح أن الدلالة كانت لصالح المؤهل العلمي دراسات عليا "دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه" كون المتوسط الحسابي لاستجاباتهم والبالغ (٢.٩٢) كان أعلى من متوسط إستجابات زملائهم من فئة مؤهل بكالوريوس والبالغ (٢.٤٧). وهذه النتيجة تعني أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة يزداد لدى أصحاب المؤهلات العليا مقارنة بزملائهم من أصحاب مؤهل بكالوريوس. وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة ومتطلبات دراسة التربية الخاصة في مراحل الدراسات العليا "دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه"، حيث تتعرض هذه الفئة إلى العديد من المواضيع العلمية المتقدمة في موضوع الكفايات المهنية المشتركة، وغالباً ما يتكون لديهم معرفة ومهارات متخصصة في مجال تخصصهم، بالإضافة إلى دراستهم لمقررات متقدمة ومتخصصة في التربية الخاصة تمكنهم من تكوين خلفية معرفية ومهارية حول الكفايات المهنية المشتركة بين جميع التخصصات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البطاينة (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات تُعزى لمتغير المؤهل، ومع دراسة بن قسمية وشويعل (٢٠١٨) التي أظهرت وجود فروق في امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية في التعامل مع فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، كما تتفق مع دراسة يونس والحميدي**

(٢٠١٤) التي بيّنت وجود فروق في مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير، كذلك تتفق مع دراسة العنزي (٢٠٢٢) التي أظهرت أنه توجد فروق في أهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقًا لمتغير الدرجة العلمية لصالح فئة الدراسات العليا. في حين تختلف مع دراسة الدوايدة (٢٠١٤) التي أظهرت تأثير غير دال لمتغير المؤهل العلمي على امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة.

### ٣ -الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

يتّضح من النتائج في الجدول (١٧) أن الفروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة لم تكن دالة إحصائياً وذلك تبعاً لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين الفئات الثلاثة لمتغير سنوات الخبرة على المقياس ككل (٠.٨٠٦)، وهي قيمة ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وهذه النتيجة تعني أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المشتركة لا تختلف باختلاف سنوات خبرتهم. وتُعد هذه النتيجة منطقية كون موضوع الكفايات المهنية المشتركة من المستجدات الحديثة التي ظهرت في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية، مما أدى إلى تقارب وجهات النظر بين أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لتلك الكفايات بمختلف فئات خبراتهم التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوايدة (٢٠١٤) التي أظهرت تأثير غير دال لمتغير عدد سنوات الخبرة على امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة، في حين تختلف مع دراسة البطاينة (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات تُعزى لمتغير الخبرة، ومع دراسة الغزو (٢٠١١) التي أظهرت وجود فروق في امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، كما تختلف مع نتائج دراسة يونس والحميدي (٢٠١٤) التي بيّنت وجود فروق في مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) تُعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات، ومع دراسة الكناني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود فروق في امتلاك معلمي التربية الخاصة في

مدارس الدمج للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تبعا لمتغير الخبرة ولصالح فئة الخبرة (أقل من ٥) سنوات.

**٤ -الفروق تبعاً لمتغير التخصص**

أشارت النتائج في الجدول (١٧) إلى أن الفروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة لم تكن دالة إحصائياً وذلك تبعاً لمتغير التخصص، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين الفئات السبع لمتغير التخصص على المقياس ككل (١.٠٧٠)، وهي قيمة ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، مما يعني أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة لا تختلف باختلاف تخصصاتهم. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن معلم التربية الخاصة، وبغض النظر عن تخصصه لم يتلقى أي نوع من التدريب المتخصص في الكفايات المهنية المشتركة، وأنهم خلال دراستهم في مرحلة البكالوريوس تعرضوا للتأهيل التخصصي في مختلف مسارات التخصص دون التركيز على الكفايات المهنية المشتركة، مما أدى إلى تأهيلهم على نحو متكافئ، فضلا عن تشابه ظروف التدريب العملي والميداني لدى جميع التخصصات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوايدة (٢٠١٤) التي أظهرت تأثير غير دال لمتغير تخصص المعلم الدقيق على امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة، في حين تختلف مع دراسة البطاينة (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات تُعزى لمتغير التخصص، كما تختلف مع دراسة الكناني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تبعاً لمتغير نوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم لصالح المعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

## التوصيات والمقترحات:

**في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، تم تقديم التوصيات والمقترحات التالية:**

- **تصميم برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، تُركز على امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA).**
- **تضمين الكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA)، في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، بما يواكب التطورات المستحدثة في الميدان من قِبل هيئة تقويم التعليم والتدريب.**
- **قيام تعليم منطقة تبوك بإعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة تهدف الى تطوير الكفايات المهنية المشتركة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA).**
- **توفير كافة الإمكانات المادية التي تُسهم في توفير بيئة مناسبة لممارسة معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA)، بما يخدم الجانب التعليمي لدى الطلبة ذوي الاعاقة.**
- **إجراء دراسات حول أثر درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETECSA)، على نتيجة اختبارات الرخص المهنية.**

## المراجع العربية:


- أباحسين، وداد (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ع(٨٥)، ج٢، ٩٩٦-١٠٣٤.
- البطاينة، أسامة (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٢ (١)، ٣١-٤٩.
- بن قسمية، فريد، وشويعل، سامية (٢٠١٨). دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا المتواجدة بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ٧ (٢)، ٢٦١ – ٢٨٨.
- حسين، عاصم (٢٠١٥). *معوقات حصول المدارس على الاعتماد: التشخيص والعلاج*. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الحويطي، سمر (٢٠١٨). الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٠ (٣٣)، ١٦٧-٢٠٦.
- دهشان، محسن (٢٠١٤). *الكفايات المهنية للتعليم ما قبل الجامعي*. مصر: دار الكتب.
- الدهيمات، يحيى، والبستنجي، مراد (٢٠٢٢). درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٥ (٤)، ١٧٧-٢٠١.
- الدوايدة، أحمد (٢٠١٤). درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٢ (٢)، ٣٥-٦٣.
- السحيمي، سعاد؛ والزارع، نايف (٢٠٢١). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين "CEC" في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٤١)، ١-٤٦.
- السيد، يسري (٢٠٠٧). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. *مجلة الشؤون الاجتماعية*، ع(٧٣)، ١٣٠-١٥٢.

- الشمايلة، سمية (٢٠٠٥). *تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العجمي، ناصر؛ والدوسري، عبد الهادي (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ع(٣٩)، ٤٨–٨٥.
- العنزي، مبارك (٢٠٢٢). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (١)، ٣٩١–٤٢٨.
- الغزو، عماد (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع(١١٣)، ٣٨–٦٠.
- الفقيه، مصطفى (٢٠١٧). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٦٦ (٢)، ٦١٩–٦٥٦.
- الكناني، ريم (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٣ (١٢)، ١٠٤–١٢٣.
- النهدي، غالب؛ والعرجي، فهد؛ وعبدالحميد، أيمن (٢٠١٧). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة و لمعلمي التعليم العام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (١٩)، ٩–٤٥.
- هوساوي، علي (٢٠١٢). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة: الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية*. الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية– ETECSA (2020). *المعايير المهنية المشتركة لمعلم التربية الخاصة*. مسترجع من: https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx
- وزارة التعليم (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول*، مسترجع من: https://2u.pw/CHE3G.

- **وزارة التعليم (٢٠١٩). حقيبة المهام والتكاليف لمنسوبي المدرسة. وزارة التعليم السعودية. الرياض.**
- **يونس، نجاتي؛ والحميدي، مؤيد (٢٠١٤). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين CEC في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة كلية التربية*، ٢٤ (٤)، ١٧٥ – ٢٢٤.**

## المراجع الأجنبية:

- Al-Othman, I. (2018). The educational competencies needed for student teachers in the field of special education from the viewpoint of the faculty members of the department of special education. *International Journal of the Science and Rehabilitation of those with Special Needs, 1*(9), 64-123.
- ANSI- American National Standards Institute (2011). *Special Education: Guide to Designing Standards, Based Districts*. USA, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Batanero, J. (2013). Teaching competences and inclusive education. *Journal of Technology and Science Education*, No(15), 82–99.
- CEC -Council for Exceptional Children (2020). *Standards for Professional Preparation of Special Education Teachers*. Retrieved from https://www.cec.sped.org/Standards-Professional-Preparation/CEC-Professional-Preparation-Standards-2020.
- Gentry, R.; Maddox-Dolan, R. & Maynard, K. (2017). Collaboration and communication among general and special education teachers working with students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 40*(4), 509-537.
- Katsiyannis, A.; Zhang, D. Ryan, J. (2018). Competencies for special education professionals working with students with high-incidence disabilities: A review of literature. *Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2), 1-23.
- Leko, M. & Brownell, M. (2014). Collaboration and communication skills for special education teachers of students with high-incidence disabilities: A review of the literature. *Journal of Special Education Apprenticeship, 3*(2), 1-19.
- Lerner, J. (2020). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. 8th ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lewis, R.; Romi. S.; Xing, Q. Katz, Y. (2008). Student reactions to teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 715- 724.
- McCombes, S. (2019). *Descriptive Research: Definition, Types, Methods & Examples.* Retrieved from: https://www.scribbr.com/methodology/descriptive-research/
- NASET - National Association of Special Education Teachers. (2020). *Standards for Special Education Teachers*. Retrieved from https://www.naset.org/standards-for-special-education-teachers/
- Révai, N. (2018). *What Difference do Standards Make to Educating Teachers?: A Review with Case Studies on Australia, Estonia and Singapore*. Praise: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Sharon, Y. (2008). *Supporting Beginning special Education Teachers of students with law Incidence Disabilities in Urban Settings*. Capella University.
- Smith, J.; Katsiyannis, A.; Ryan, J. & Jones, B. (2016). Preparation standards for special education teachers: Implications for evidence-based practices and student outcomes. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(3), 280-292.
- Thompson, S. (2002). *Sampling, Wiley Series in Probability and Statistics*. USA, NJ: John Wiley& Sons.
- Turner, L.; Christensen, W. & Kackar-Cam, H. (2017). Examining the relationship between special education teachers' knowledge of instructional design and their ability to create effective instructional plans for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(3), 150-159.
- Yusuf, M. & Sari, E. (2017). Self-evaluation of special education teacher competence in inclusive school in Indonesia. *International Conference on Teacher Training and Education*. Paris, France: Atlantis.
- Zionts,T; Shellady, S. & Zionts, P. (2006).Teachers perceptions of professional Standers: Their Importance and ease of Implementation. *Preventing School Failure, 50* (3) 5-12.