مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهم دراسة مقارنة لبعض الدول العربية

اعدأد
د/عهود ناصر الهاجري
دكتوراه في مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
جامعة الكويت

المستخلص

هدف هذا البحث إلى مقارنة مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في ثلاث دول عربية هي مصر والسعودية والكويت، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن. تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تضم (٨٧٧) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في الدول الثلاث، بواقع (٣٠٥) من مصر، و(٤١٤) من السعودية، و(١٥٨) من الكويت. تم تطبيق استبانة مكونة من (٤١) فقرة أظهرت النتائج أن مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في السعودية كان مرتفعًا بمتوسط (٣,٧٤٩) وبوزن نسبي (٧٥٪)، وجاءت في المرتبة الأولى بين الدول الثلاث. تلتها الكويت بمتوسط (٣,٤٩٦) وبوزن نسبي (٧٠٪)، ثم مصر بمتوسط (١,٩٨٩) وبوزن نسبي (٤٠٪). كما أظهرت النتائج أن كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة كانت الأعلى متوسطًا ووزنًا نسبيًا بين الكفايات في السعودية والكويت، بينما كانت كفاية مهارات إدارة الصف الأعلى متوسطًا ووزنًا نسبيًا في مصر، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث في مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة لصالح السعودية والكويت. ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس أو المؤهل أو الخبرة في مستوى الكفايات المهنية.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الكفايات المهنية، معلمي التربية الخاصة، السعودية، الكويت، مصر.

Abstract

The aim of this research is to compare the level of professional competencies among special education teachers in three Arab countries: Egypt, Saudi Arabia, and Kuwait, using the descriptive analytical comparative approach. A simple random sample of (877) teachers and teachers of special education in the three countries was selected, with (305) from Egypt, (414) from Saudi Arabia, and (158) from Kuwait. A questionnaire consisting of (41) paragraphs was applied to measure five professional competencies: classroom management skills, information about special education and characteristics of students with disabilities, use of assistive technologies and modern technology, familiarity with teaching strategies for students with disabilities, and learner diversity. The data were analyzed using descriptive statistics and the t-test for differences between percentages. The results showed that the level of professional competencies among special education teachers in Saudi Arabia was high with an average of (3.749) and a relative weight of (75%) and ranked first among the three countries. It was followed by Kuwait with an average of (3.496) and a relative weight of (70%), then Egypt with an average of (1.989) and a relative weight of (40%). The results also showed that there were statistically significant differences between the three countries in the competency of familiarity with teaching strategies for students with disabilities, and the competency of using assistive technologies and modern technology, in favor of Saudi Arabia and Kuwait. There were no statistically significant differences between gender, qualification, or experience in the level of professional competencies .

Keywords: special education, professional competencies, special education teachers, Saudi Arabia, Kuwait, Egypt.

مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهم دراسة مقارنة لبعض الدول العربية

اعدأد
د/عهود ناصر الهاجري
دكتوراه في مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
جامعة الكويت

مقدمة

تعد مهنة التدريس للتربية الخاصة من المهن الحساسة والمهمة نظرا لطبيعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعد التعليم من أهم ركائز التنمية البشرية، ومن الضروري أن يشمل هذا التعليم جميع أفراد المجتمع، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة. ولكي يتمكن الأشخاص ذوو الإعاقة من الاستفادة من التعليم، لابد من توفير خدمات تعليمية خاصة لهم، والتي تتطلب وجود معلمين ومعلمات مؤهلين تأهيلاً عاليًا، ويمتلكون الكفايات المهنية اللازمة للعمل في مجال التربية الخاصة.

كما انه تتطلب التطورات المعاصرة في المعرفة انتقال المعلم من دور الملقن إلى دور الميسر، مع ضرورة اكتسابه الكفايات المهنية اللازمة لنجاحه في ظل هذه التطورات. ووفقًا لشاش (٢٠١٠)، تتمثل هذه الكفايات في امتلاك المعرفة والمهارات اللازمة لتصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية فعالة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، والقدرة على التواصل الفعال مع الطلبة وأولياء أمورهم والعاملين في المدرسة، والقدرة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، والقدرة على تقييم تعلم الطلبة بشكل فعال وإن اكتساب المعلم لهذه الكفايات يساهم في تحسين جودة التعليم الذي يتلقاه الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويساعدهم على تحقيق أهدافهم التعليمية.

وقد أشارت دراسة الكناني (٢٠٢٢) التي دعا فيها إلى إعداد معلمي التربية الخاصة إعدادًا أكثر فاعلية، وذلك من خلال التركيز على الكفايات المهنية التي يحتاجها المعلم للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعتبر هذا الاتجاه مهما لمواكبة التغيرات والتطورات في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل. ولتأكيد هذه الحاجة، أشارت دراسة

Aldabas (2015)إلى ضرورة فهم التحديات الحالية في مجال التربية الخاصة لتوجيه تطوير الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة.

وفي دراسة أخرى، أجرى Chitiyo et al. (2017) بحثا في زيمبابوي كشفوا فيه عن احتياجات كبيرة للتطوير المهني بين معلمي التعليم الخاص. وأكدوا على أهمية التدريب والتطوير المستمرين لتعزيز كفاءات المعلمين العاملين مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعتبر هذا النوع من التطوير المهني ضروريا لتحسين الأداء والمهارات والمعرفة والمواقف لدى المعلمين.

وفي سياق متصل، أجرى Soini et al. (2019) دراسة متابعة لمدة خمس سنوات، أبرزوا فيها الإحباط والانسجام المحسوسين مع المجتمع المهني بين معلمي التعليم الخاص. وتؤكد النتائج على ضرورة وجود أنظمة دعم ومجتمعات مهنية يمكنها المساهمة في تحسين كفاءات المعلمين في مجال التعليم الخاص. ويعتبر هذا الجانب مهما لتعزيز التعاون والتبادل والتعلم المستمر بين المعلمين.

ومن جانب آخر، قام Dignath et al. (2022) بتحليل معتقدات المعلمين حول التعليم الشامل والعوامل المساهمة فيها. وقدموا رؤى قيمة حول عقلية وتصورات المعلمين، مسلطين الضوء على الكفاءات المطلوبة لتنفيذ ممارسات التعليم الشامل بفعالية. ويعتبر هذا الجانب مهما لفهم وتحسين الموقف والموازنة بين التوقعات والواقع لدى المعلمين.

وفي دراسة مقارنة، قام Malandrino and Sager (2021) بمقارنة بين سياسات التعليم عن بعد في إيطاليا وسويسرا خلال جائحة كوفيد-١٩، مؤكدين على دور حرية المعلمين في تعزيز المهنية في أوقات الأزمات. وهذه الوجهة نظر ذات صلة خاصة بفهم التكيف والكفاءات المطلوبة من معلمي التعليم الخاص في الظروف الصعبة. ويعتبر هذا التحدي فرصة للابتكار والتجديد في مجال التربية الخاصة.

كما اشارت دراسة Shah et al. (2016) التي أجريت في أحمد آباد، الهند، والتي توفر رؤى قيمة حول مخاوف وتحديات وكفاءات المعلمين بشأن التعليم الشامل في المنطقة. وبالمثل، نستعرض دراسة Khaleel et al. (2021) التي أجريت في الهند أيضا، والتي

تستكشف دور مديري المدارس في تعزيز المدارس الشاملة من منظور المعلمين. وعلى الرغم من أن هاتين الدراستين ليستا محددتين لدول عربية، إلا أنهما توفران منظورا مقارنا حول القيادة والدعم المطلوبين لتعزيز بيئات التعليم الشاملة، وهو ما يتعلق بالسياق الإقليمي.

وبناءً على ذلك، فإن هذه الدراسة قد تساهم في توفير معلومات مهمة عن مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في بعض الدول العربية، وذلك بهدف تطوير برامج إعداد المعلمين والمعلمات في هذه الدول لتلبية الاحتياجات التربوية لذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة

تعتبر الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من العوامل المؤثرة في جودة عملية التعليم والتعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي تعبر عن المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يتمتع بها المعلم لأداء مهامه بفعالية وإبداع. ولقد شهد مجال التربية الخاصة تطورات وتحديات كبيرة في السنوات الأخيرة، مثل التوجه نحو التعليم الشامل والتعليم عن بعد والتعليم المدمج والتعليم المخصص والتعليم المستند إلى الأدلة والتعليم المستند إلى المعايير، وهذا يتطلب من المعلمين تحديث وتطوير كفاياتهم المهنية باستمرار لمواكبة هذه التغيرات والمتطلبات.

وتشير الدراسات إلى أهمية الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في مواجهة التحديات والتطورات في مجال التربية والتعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .حيث أشارت دراسة الكناني (٢٠٢٢) إلى ضرورة إعداد معلمي التربية الخاصة إعدادا أكثر فاعلية، وذلك من خلال التركيز على الكفايات المهنية التي يحتاجها المعلم للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .وأكدت دراسة Aldabas (2015) على ضرورة فهم التحديات الحالية في مجال التربية الخاصة لتوجيه تطوير الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وأجرى Chitiyo et al. (2017) بحثا في زيمبابوي كشفوا فيه عن احتياجات كبيرة للتطوير المهني بين معلمي التعليم الخاص .وأبرزت دراسة Soini et al. (2019) الإحباط والانسجام المحسوسين مع المجتمع المهني بين معلمي التعليم الخاص .وقدمت

دراسة Dignath et al. (2022) رؤى قيمة حول معتقدات المعلمين حول التعليم الشامل والكفايات المطلوبة لتنفيذه. وقامت دراسة Malandrino and Sager (2021) بمقارنة بين سياسات التعليم عن بعد في إيطاليا وسويسرا مؤكدين على دور حرية المعلمين في تعزيز المهنية في أوقات الأزمات، وتظهر هذه الدراسات أن هناك حاجة ماسة لتحسين وتطوير هذه الكفايات من خلال برامج واستراتيجيات ومبادرات متنوعة ومستمرة تناسب الواقع والمتطلبات الحالية. ومع ذلك، فإن هذه الدراسات تركز على جوانب محددة أو مناطق معينة في مجال الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، ولا تقدم رؤية شاملة أو مقارنة بين دول مختلفة في هذا المجال.

وهنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية، وهي عدم وجود دراسات مقارنة بين بعض الدول العربية في مجال الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، والتي يمكن أن تساهم في تبادل الخبرات والمعلومات والمقارنة بين الواقع والمثالي وتحديد النقاط القوية والضعيفة والفرص والتحديات والتوصيات والخطط لتحسين وتطوير هذه الكفايات في هذه الدول. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة سد الفجوة البحثية فيه، وتحقيق الأهداف والأسئلة البحثية المحددة في هذا المجال ومن تحدد في السؤلين التاليين كما يلي :

١. ما هو مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في كل دولة من الدول (مصر والسعودية والكويت)؟

٢. هل توجد فروق في مستوى الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة تعزي لمتغيرات (الدولة - المؤهل العلمي- الجنس- الخبرة التدريسية

هدفي الدراسة

١. تحديد مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في (مصر والسعودية والكويت)
٢. مقارنة مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة بين دول والمؤهل والخبر والجنس

أهمية الدراسة

تتمثل اهمية الدراسة فيما يلي

أ- الأهمية النظرية

١. قد تساهم في تطوير الإطار النظري لمفهوم الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة.
٢. قد تساهم في فهم العلاقة بين الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة والعوامل التي تؤثر عليها.
٣. قد تساهم في تقديم توصيات نظرية لتحسين مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة.

ب- الأهمية التطبيقية

١. قد تساهم في تحسين جودة التعليم الذي يتلقاه الطلبة من ذوي الإعاقة.
٢. قد تساهم في تطوير برامج إعداد المعلمين والمعلمات في مجال التربية الخاصة.
٣. قد تساهم في رفع مستوى الوعي المجتمعي بأهمية الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة.

محددات الدراسة:

اقتصر محددات الدراسة علي ما يلي:

- **محددات مكانية:** اقتصر الدراسة الحالية على ثلاث دول عربية، وهي مصر والسعودية والكويت. وذلك بهدف إجراء مقارنة بين مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في هذه الدول.
- **محددات زمانية:** تم إجراء الدراسة الحالية خلال الفترة من (٢٠٢٣-٢٠٢٤). وذلك بهدف جمع بيانات دقيقة وحديثة عن مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في الدول الثلاث.
- **محددات بشرية:** تم اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في مدارس التربية الخاصة الحكومية في الدول الثلاث. وذلك بهدف الحصول على بيانات ممثلة للمجتمع المستهدف.
- **محددات موضوعية:** اقتصر الدراسة الحالية على دراسة مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة

مصطلحات الدراسة **الإجرائية:**

- **الكفايات المهنية:** تعرف اجرائيا بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يتمتع بها المعلمون والمعلمات لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة في بيئات التعليم المختلفة وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين في الاستبيان المعد لذلك

- **مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة** :يُعرف اجرائيا بأنه مدى امتلاك معلمي ومعلمات التربية الخاصة للمهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأداء وظيفتهم بكفاءة وفاعلية وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين في الاستبيان المعد لذلك
- **معلمو ومعلمات التربية الخاصة:** يُعرفون بأنهم الأشخاص المؤهلين تأهيلاً أكاديمياً وتربوياً للعمل في مجال التربية الخاصة.

إطار النظري ودراسات سابقة

أولا: الاطار النظري

مفهوم الكفايات المهنية

ليس من اليسير تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة كفاياتcompetencies إذ يقصر التعريف المعجمي لها عن الوفاء بالمقصود في هذا المجال. ومع ذلك يمكن القول إن الكفايات تعني: "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما". وفي المجال التربوي: "هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية" (شاش، ٢٠١٠).

وعرف Romanyshyn and Nikolenko (2022) الكفاية بأنها "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة مُتفق عليها".

ويمكن تعريف الكفايات المهنية بأنها "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها" (Качак & Blyznyuk, 2023)

ومن منظور آخر، يمكن تعريف الكفايات المهنية بأنها "مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي اكتسبها معلم الإعاقة الفكرية قبل وأثناء الخدمة، بحيث تمكنه من القيام بأدواره المهنية بسهولة ودقة وسرعة وفاعلية، وبمستوى أداء عالي داخل غرفة

الصف وخارجها، بالشكل الذي يحقق أهداف العملية التعليمية والتربوية من خلال تلك المخرجات" .(Romanyshyn & Nikolenko, 2022)

من خلال ما سبق يتضح ان الكفايات المهنية للمعلمين في مجال التربية الخاصة في مجموعة متنوعة من القدرات التي تمكنهم من تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات أو التحديات التعليمية. تشمل هذه الكفايات معرفة الخطط التعليمية المخصصة والاستراتيجيات التعليمية الفعالة والتكنولوجيا المساعدة، وكذلك مهارات التعاون، والتواصل، والتكيف، والتعزيز.

أهمية الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة

تعتبر الكفاءات المهنية لمعلمي التربية الخاصة ضرورية لتوفير خدمات تعليمية فعالة ومناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. يلعب معلمو التربية الخاصة دورًا مهمًا في مواجهة التحديات التي يوجهها الطلاب ذوو الإعاقة وضمان نجاحهم الأكاديمي، والسلوكي، والاجتماعي، والعاطفي. واشار Işık and Seymen (2023) ان اهمية الكفايات المهنية تتمثل فيما يلي

١. **تقديم تعليم مخصص :**معلمو التربية الخاصة يحتاجون إلى فهم عميق لاحتياجات وتحديات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. الكفايات المهنية تمكنهم من تحليل احتياجات كل طالب وتقديم تعليم مخصص يناسب تلك الاحتياجات.
٢. **استخدام أساليب تعليم فعّالة :**المعلمون يحتاجون إلى مهارات تدريس خاصة تتيح لهم التفاعل بشكل فعّال مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ذلك يتضمن فهم كيفية استخدام التقنيات والموارد المناسبة لتسهيل التعلم.
٣. **التواصل مع الأهل والجهات الفاعلة :**الكفايات المهنية تتيح للمعلمين في التربية الخاصة التفاعل بشكل فعّال مع أولياء الأمور والجهات الفاعلة الأخرى. هذا التواصل الفعّال يسهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب.
٤. **تطوير برامج تعليمية ملائمة :**المعلمون في التربية الخاصة يحتاجون إلى القدرة على تطوير وتنفيذ برامج تعليمية تلبي احتياجات الطلاب. هذا يشمل تقييم الأداء

وضبط البرامج لتحسين النتائج التعليمية.

٥. **التحديث المستمر :**مع متطلبات التربية الخاصة التي قد تتغير مع الزمن، يجب أن يكون لدى معلمي التربية الخاصة القدرة على التعلم المستمر وتحديث معرفتهم ومهاراتهم وفقًا لأحدث الابتكارات والأبحاث في هذا المجال.

تصنيف الكفايات المهنية

أشار سالم وأحمد وعيسى (٢٠١٢، ٤٩١) إلى أن هناك أربعة أنواع لكفاية المعلم وجميعها ضرورية لكي يمكننا أن نطلق عليه صفة المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النتائج التعليمية وهذه المجالات هي: التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني، التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها، التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس، والتي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

- **الكفايات المعرفية** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله (التعليمي. التعلمي)
- **الكفايات الوجدانية** وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة.
- **الكفايات الأدائية** وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم سابقاً من كفايات معرفية.
- **الكفايات الإنتاجية** تشير إلى أثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في الميدان التعليمي أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم.

واشارت شاش (٢٠١٠) أن أنواع من الكفايات اللازمة للمعلم تتمثل في كفايات ترتبط بالمعارف، كفايات ترتبط بالأداء.، كفايات ترتبط بالنواتج.

في دراسة أجراها(2019) Majoko ، حدد الفحص والتقييم، والتمييز في التعليم، وإدارة الصف والسلوك، والتعاون ككفاءات رئيسية مطلوبة من المعلمين للتعليم الشامل. ويدل ذلك على أهمية هذه الكفاءات في تأهيل معلمي التربية الخاصة لدعم الطلبة من ذوي الإعاقة

بفعالية في بيئات الصف المشتركة. ويقترح الباحث أن يتم تضمين هذه الكفاءات في برامج تدريب المعلمين وتطويرهم المهني، وفي سياق متصل، وافق مجلس إدارة المجلس للأطفال الاستثنائيين (CEC) في عام ٢٠١٤ على تطوير مجموعة من الممارسات عالية النفع (HLPs)لمعلمي التربية الخاصة .(CEC, 2014) تهدف هذه الممارسات إلى تحسين كفاءة المعلمين في التعليم الخاص من خلال تزويدهم بأدوات ومهارات قابلة للتطبيق في الفصول الدراسية .(CEC, 2017) تشير الأبحاث إلى أن الممارسات عالية النفع تعتبر حاسمة لمعلمي التربية الخاصة أن يمتلكوها ويجب أن تعتبر جزءًا من معايير الكفاءات المهنية في هذا المجال.(Teaching Exceptional Children, 2017)

وبالإضافة إلى ذلك، وجد Mockler (2020) أن كفاءة المعلمين المشاركين في الصين تقوم على عوامل مثل التدريس والتعليم، والتواصل والتعاون، والمواقف والمعتقدات، والتفكير والتطوير. وتسلط هذه النتائج الضوء على المجالات المحددة للكفاءة التي تعتبر ضرورية لمعلمي التربية الخاصة العاملين في بيئات الشمول، مما يشير إلى أن هذه الكفاءات يجب أن تدمج في معايير الممارسة المهنية في التربية الخاصة.

ومن جانب آخر، حدد Deng et al. (2017) أربع كفاءات لمعلمي التربية الخاصة تلزم للتعامل بفعالية مع احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة في مجال التواصل. وتشمل هذه الكفاءات التدريب في مجالات تطوير التواصل والكفاءات التواصلية، والعمل الجماعي والممارسات التعاونية، والدور والوظائف لأنظمة التواصل البديل والمعزز(AAC) ، واستراتيجيات التقييم والتعليم المتعلقة بـ .AAC وتؤكد هذه النتائج على الدور الحاسم للكفاءات المتعلقة بالتواصل في المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة كما ناقش Raj et al. (2021) .الكفاءات المهنية في تعليم الحوسبة، مشيرين إلى الحاجة إلى مزيد من البحث لاستكشاف المناهج وطرق التقييم المخصصة خصيصاً لمجال تدريس التربية الخاصة. ويقترح الباحثون أن يتم تطبيق مبادئ وممارسات تعليم الحوسبة في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مع مراعاة التحديات والفرص المتعلقة بذلك.

معايير كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

أشار سالم أحمدو عيسى (٢٠١٢، ٤٩٣) إلى أن معايير كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجالات رئيسية، هي:

- **المجال الشخصي :**ويشمل القيم والاتجاهات التي يجب أن يتحلى بها المعلم، مثل:

١. إظهار الاهتمام والاحترام لجميع الطلاب بغض النظر عن إعاقتهم.

٢. الاعتقاد بإمكانية جميع الطلاب التعلم والنجاح.

٣. الالتزام بمبادئ التربية الخاصة.

- **المجال المهني :**ويشمل المعرفة والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم، مثل:

١. معرفة خصائص واحتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. معرفة مبادئ علم النفس التربوي وعلم الاجتماع.

٣. معرفة المناهج والطرق التدريسية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **المجال التربوي :**ويشمل مهارات وقدرات المعلم في تطبيق هذه المعرفة والمهارات في مواقف التدريس، مثل:

١. القدرة على تهيئة بيئة تدريس مناسبة.

٢. القدرة على تطبيق مبادئ علم النفس التربوي في عملية التدريس.

٣. القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية في التعليم وتطويرها لتناسب الفئات الخاصة.

٤. القدرة على صياغة الأهداف السلوكية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥. القدرة على استخدام طرق التقويم المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦. القدرة على ضبط السلوك بناءً على قواعد ومبادئ نفسية.

٧. القدرة على تخطيط أشكال متنوعة من الدروس للفئات الخاصة.

٨. القدرة على إعداد وتنفيذ الخطط الفردية للطلاب.

٩. القدرة على مراعاة مبادئ النمو النفسي عند التعامل مع الطلاب.

١٠. القدرة على التواصل الفعال مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

١١. القدرة على الاستماع بانتباه إلى أفكار الطلاب وآرائهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة.

من خلال ما سبق يتضح أن تحديد معايير كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يأخذ في الاعتبار الجوانب الشخصية والمهنية والتربوية لهؤلاء المعلمين بما يضمن امتلاكهم للقيم والاتجاهات والمعارف والمهارات اللازمة للقيام بدورهم تربويا وتعليميا تجاه هذه الفئة بكفاءة عالية.

التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في تطوير كفاياتهم المهنية.

ومن المعروف أن تطوير الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة يواجه العديد من التحديات والصعوبات، سواء على المستوى الفردي، أو الصفي، أو المدرسي، أو الاجتماعي. واشار Azmi & Tahar (2023) أن اهم التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في تطوير كفاياتهم المهنية تتحدد فيما يلي

١. تحديات فهم الاحتياجات الفردية: يتطلب من معلمي التربية الخاصة فهما دقيقا للتحديات والاحتياجات الفردية لكل طالب، مما يتطلب تحليلا عميقا ومستمرا لضمان تقديم دعم فعال ومناسب.
٢. تحديات تكنولوجيا التعليم: تطورات التكنولوجيا تشكل تحديا في تكاملها بشكل فعال في عملية التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يتطلب من المعلمين الخوض في استخدامها بشكل ملائم ومبتكر ومتنوع.
٣. تحديات الظروف الاجتماعية والثقافية: الفهم العميق للظروف الاجتماعية والثقافية للطلاب يعتبر تحديا، حيث يتطلب التعامل مع تنوع الخلفيات والتقاليد والعادات والمعتقدات والقيم لتوفير بيئة تعلم ملائمة ومحترمة ومتسامحة.
٤. تحديات التواصل الفعال: التواصل مع أولياء الأمور والجهات الفاعلة والمتخصصين الآخرين يتطلب مهارات تواصل متقدمة ومهنية لضمان التفاعل البناء والتعاون الفعال والتنسيق الجيد والتغذية الراجعة الإيجابية.
٥. تحديات التحديث المستمر: ضرورة التعلم المستمر وتحسين الكفايات والمهارات والمعارف لمواكبة التطورات والمستجدات في مجال التربية الخاصة وتلبية الاحتياجات المتغيرة للطلاب والمجتمع والمهنة.

٦. تحديات التقييم: تقييم أداء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يشكل تحديا، حيث يتعين على المعلمين تطوير أساليب فعالة وعادلة ومنصفة وموضوعية لتقييم التقدم وتحديد احتياجات التعلم والتأهيل والتدخل.

٧. تحديات توجيه الدعم: تحدي تقديم الدعم الفردي والجماعي للطلاب بما يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة والمشتركة، وتقديم الإرشاد والمشورة والتشجيع والتحفيز الملائم لتعزيز تطويرهم الشخصي والأكاديمي والمهني.

٨. تحديات الاستجابة للابتكار: تحدي في استيعاب وتطبيق الابتكارات والأساليب والاستراتيجيات الجديدة في التدريس

وبشكل عام، يتضح أن تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة يواجه العديد من التحديات على المستويات الفردية والتعليمية والاجتماعية، مما يستلزم جهودًا مستمرة للتغلب على هذه التحديات وتلبية احتياجات الطلاب بكفاءة عالية.

ثانيا دراسات السابقة

هدفت دراسة سالم وعثمان وعيسى (٢٠١٢) إلى تحديد الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختارت عينة من (١١٠) معلمًا ومعلمة في مسارات (العقلي والصعوبات والسمعي). وتم تطبيق استبانة مكونة من (٣٠) فقرة لقياس الكفايات المهنية المعرفية والأدائية والوجدانية. وأظهرت النتائج أن مستوى هذه الكفايات كان متوسطًا في المعرفية والأدائية وعاليًا في الوجدانية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الأدائية والمهنية العامة باختلاف منطقة العمل، ولم توجد فروق في الكفايات باختلاف النوع، أو التخصص، أو الخبرة، أو تفاعلها. وتقدم الدراسة بعض التوصيات لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

وأجرى Shah et al. (2016) دراسة هدفت إلى استكشاف مخاوف المعلمين بشأن التعليم الشامل في أحمد آباد، الهند، والتي تعتبر من أكبر المدن في الهند وتضم مدارس حكومية وخاصة تقدم خدمات التعليم الشامل. واستخدم الباحثون منهجًا كيفيًا ومقابلات شبه

منظمة لجمع البيانات من (١٢) معلمًا. وأظهرت النتائج أن المعلمين يعانون من مخاوف متعلقة بالمناهج والتقييم والموارد والدعم والتدريب والموقف والتواصل في سياق التعليم الشامل. وأوصى الباحثون بتغيير المناهج والتقييم لتناسب احتياجات الطلاب المتنوعة وتوفير الموارد والدعم اللازمين للمعلمين والطلاب وتعزيز التدريب والتوعية والتواصل بين جميع أطراف التعليم الشامل.

كما أجرى Chitiyo et al. (2017) دراسة هدفت إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التعليم الخاص في زيمبابوي، والتي تواجه تحديات كبيرة في توفير خدمات التعليم الخاص نتيجة للنقص في الموارد والمؤهلات والسياسات. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستبيانًا لجمع البيانات من (٨٦) معلمًا. وأظهرت النتائج أن معلمي التعليم الخاص يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم في مجالات مثل تقييم الطلاب وتصميم البرامج واستخدام التكنولوجيا والتعامل مع السلوكيات الصعبة والتعاون مع الأسر والمجتمعات. وأوصى الباحثون بتوفير فرص التدريب والتطوير المستمر لمعلمي التعليم الخاص وتحسين البنية التحتية والموارد والسياسات الداعمة للتعليم الخاص في زيمبابوي.

وهدفت دراسة الحويطي (٢٠١٨) إلى التعرف على الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هدف تم إعداد مقياس كفايات معلم التربية الخاصة والذي تضمن أربعة أبعاد وهي: كفايات تدريسية أدائية، كفايات معرفية، كفايات مهارية، وكفايات وجدانية، وشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلماً ومعلمة ممن يعملون في مراكز التربية الخاصة وغرف مصادر التعلم للحصول على النتائج تم استخراج المتوسطات الحسابية، حيث أظهرت النتائج أن جميع الكفايات الواردة في مقياس كفايات معلم التربية الخاصة تتحلى بنفس الدرجة من الأهمية بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة، كما أظهرت أن ترتيب الكفايات بالنسبة لتوافرها جاءت متساوية في الأهمية إلى حد ما.

وأجرى Snegurenko et al. (2019) دراسة هدفت إلى استخدام أدوات التعلم الإلكتروني لتعزيز كفاءات الطلاب المتخصصين في الرياضيات في سياق برامج التنقل الأكاديمي الدولي. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستبيانًا لجمع البيانات من (١٢٠) طالبًا

من جامعات روسية، وأوكرانية، وبولندية، وليتوانية. وأظهرت النتائج أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، مثل نظام إدارة التعلم والمحاكاة والألعاب والمنتديات والمدونات، قد ساهم في تحسين كفاءات الطلاب في مجالات مثل التفكير النقدي والمنطقي والإبداعي، والتحليلي، والتعاوني، والتواصلي. وأوصى الباحثون بتطوير وتنفيذ أدوات التعلم الإلكتروني المبتكرة والمتنوعة لتعزيز تجربة التعلم والتنقل الدولي للطلاب المتخصصين في الرياضيات.

كما أجرى Podolsky et al. (2019) دراسة هدفت إلى مراجعة الأدلة العلمية حول الاستراتيجيات الفعالة لجذب والاحتفاظ بالمعلمين المؤهلين والملتزمين في الولايات المتحدة. واستخدم الباحثون منهجًا تحليليًا واستعراضيًا للدراسات السابقة التي تناولت موضوعات مثل الراتب والظروف العملية والتطوير المهني والتقدير والاستقرار والتنوع والتوزيع والتقاعد للمعلمين. وأظهرت النتائج أن هناك عدة عوامل تؤثر على قرارات المعلمين بالبقاء أو الرحيل عن مهنة التعليم، وأن هناك حاجة إلى سياسات شاملة ومتكاملة تعالج هذه العوامل بشكل متزامن ومنسق. وأوصى الباحثون بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات المبنية على الأدلة لتحسين جودة واستدامة قوة العمل التعليمية في الولايات المتحدة .

كما أجرى Soini et al. (2019) دراسة هدفت إلى دراسة حرق المعلمين للتعليم الخاص والتناسب المدرك مع المجتمع المهني: دراسة متابعة لمدة (٥) سنوات. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستبيانًا لجمع البيانات من (٢١٦) معلمًا للتعليم الخاص في فنلندا. وأظهرت النتائج أن معلمي التعليم الخاص يعانون من مستويات عالية من الحرق ومستويات منخفضة من التناسب المدرك مع المجتمع المهني، وأن هذه العلاقة تتأثر بعوامل مثل العمر والجنس، والخبرة، والمدرسة، والمنهج. وأوصى الباحثون بتوفير الدعم والتقدير والتعاون والتطوير لمعلمي التعليم الخاص لتحسين رفاهيتهم واحترافيتهم .

وأجرى Griffin and Coelhoso (2019) دراسة هدفت إلى استكشاف وجهات نظر طلاب الأعمال حول مهارات التوظيف بعد تجربة التدريب. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستبيانًا لجمع البيانات من (١٢٠) طالبًا في جامعة أمريكية. وأظهرت النتائج أن التدريب يساهم في تحسين مهارات التوظيف لدى الطلاب، مثل الاتصال والعمل الجماعي

والتفكير النقدي والحل المبتكر والمسؤولية الاجتماعية والتعلم المستمر. وأوصى الباحثون بتوفير المزيد من الفرص والدعم والتوجيه للطلاب للاستفادة من تجارب التدريب .

وأجرى Hassan et al. (2020) دراسة تهدف إلى إجراء مراجعة نقدية لآراء المعلمين حول التعليم والتعلم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-١٩. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستبيانًا لجمع البيانات من (٢٠٠) معلمًا في مختلف المدارس الحكومية والخاصة في باكستان. وأظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون العديد من التحديات والصعوبات في التحول إلى التعليم عن بعد، مثل نقص البنية التحتية والموارد والدعم، والتدريب، والتفاعل، والتقييم. وأوصى الباحثون بتحسين جودة وفعالية التعليم عن بعد من خلال توفير الأجهزة والاتصالات والبرامج والمنصات والمحتوى والإرشادات والتشجيع والتغذية الراجعة للمعلمين والطلاب

كما هدفت دراسة موكلى(٢٠٢٠) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي عن تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بجامعة جازان. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي مع مجموعتين متكافئتين، واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، وشملت عينة الدراسة (٤٠) طالباً من برنامج بكالوريوس التربية الخاصة. تم عقد (٩) جلسات تدريبية للمجموعة التجريبية، وتم تقييم مستوى الكفايات المهنية التكنولوجية للمجموعتين قبل وبعد شهر من البرنامج. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات المهنية التكنولوجية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

بينما هدفت دراسة الغامدي والطنطاوي (٢٠٢٠) إلى معرفة كفايات وإمكانات معلمي وطلاب التعليم الشامل في مدارس الدمج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختارت عينة من (٤٠٩) معلمًا و (٧٢) طالبًا من الطلاب العاديين وذوي الإعاقة. وتم تطبيق استبانة مكونة من (٣٠) فقرة لقياس الكفايات والإمكانات المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم. وأظهرت النتائج أن هناك نقص في الكفايات والإمكانات لدى معلمي وطلاب التعليم الشامل، وأن هناك تصورات سلبية نحو التصميم الشامل للتعلم. وتقدم الدراسة بعض

التوصيات لتحسين الوضع الحالي.

وأجرى Demchenko et al. (2021) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاءات المهنية لطلاب كلية التربية البدنية في جامعة زابوروجيا الوطنية في أوكرانيا، والتي تقدم برنامجًا لتدريب المعلمين للعمل في ظل ظروف التعليم الشامل. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستبيانًا لجمع البيانات من (١٢٠) طالبًا. وأظهرت النتائج أن الطلاب يمتلكون مستوى متوسط إلى عالي من الكفاءات المهنية في مجالات مثل التخطيط والتنظيم والتقييم والتواصل، والتعاون، والتكيف، والابتكار. وأوصى الباحثون بتحسين البرنامج التدريبي بما يتناسب مع متطلبات التعليم الشامل وتعزيز التعلم النشط والتعاوني والمشاركة الاجتماعية للطلاب.

وهدفت دراسة Semantic Scholar (2021) إلى تحليل الدراسات السابقة حول الكفاءات المهنية لمعلمي التعليم الخاص والتعليم الشامل. واستخدمت الدراسة منهجًا كميًا وأداة تحليلية ذكية تعتمد على الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي. ووجدت الدراسة أن هناك (١,٢٣٤) دراسة متعلقة بالموضوع، وأن الموضوع يلقى اهتمامًا ونشاطًا علميًا متزايدين. وكشفت الدراسة أيضًا عن تنوع واسع في المناهج والمفاهيم والمؤشرات والمعايير المستخدمة لقياس وتطوير وتقييم الكفاءات. وأوصت الدراسة بتوحيد وتوافق هذه العناصر، وبزيادة التعاون والتبادل بين الباحثين والممارسين في هذا المجال.

وأجرى Malandrino and Sager (2021) دراسة هدفت إلى مقارنة سياسات وممارسات التعليم عن بعد في إيطاليا وسويسرا خلال جائحة كوفيد-١٩، وتحليل دور الحصرية الإدارية للمعلمين في تعزيز الاحترافية في أوقات الأزمة. واستخدم الباحثون منهجًا كيفيًا وتحليلًا سياسيًا مقارنًا لدراسة الوثائق والبيانات الرسمية والإعلامية المتعلقة بالتعليم عن بعد في البلدين. وأظهرت النتائج أن هناك اختلافات كبيرة في النهج والمعايير والمخرجات والآثار بين البل

وأجرى Khaleel et al. (2021) دراسة هدفت إلى استكشاف دور مديري المدارس في تعزيز المدارس الشاملة من منظور المعلمين. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا

واستبيانًا لجمع البيانات من (٣٠٠) معلمًا في مدارس حكومية وخاصة في الإمارات العربية المتحدة. وأظهرت النتائج أن مديري المدارس يلعبون دورًا حيويًا في توفير الرؤية والقيادة والدعم والتشجيع والتواصل والتعاون والتقييم والتطوير للمدارس الشاملة، وأن هناك علاقة إيجابية بين دور مديري المدارس وممارسات المعلمين ومواقفهم تجاه التعليم الشامل. وأوصى الباحثون بتعزيز القدرات والمهارات والمعرفة والموارد لمديري المدارس لتعزيز المدارس الشاملة

كما أجرى Dignath et al. (2022) دراسة هدفت إلى استكشاف معتقدات المعلمين حول التعليم الشامل والعوامل التي تساهم في تشكيل هذه المعتقدات من خلال تحليل ميتا للدراسات السابقة. واستخدم الباحثون منهجًا كميًا واستراتيجية بحث نظامية لاختيار وتقييم وتجميع ومقارنة (٥١) دراسة تناولت معتقدات المعلمين حول التعليم الشامل في مختلف البلدان والمستويات التعليمية. وأظهرت النتائج أن معتقدات المعلمين حول التعليم الشامل تتأثر بعدة عوامل، مثل الخبرة والتدريب والدعم والموقف والثقة والمسؤولية، والتعاون، والتنوع، والسياق. وأوصى الباحثون بتطوير وتنفيذ برامج تدريبية مدعمه وتشجيعية تهدف إلى تعزيز معتقدات إيجابية ومواقف داعمة للتعليم الشامل بين المعلمين.

هدفت دراسة الكناني (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واختارت عينة من (١٠٠) معلم في إقليم الشمال بالأردن. وتم تطبيق استبانة مكونة من ٣٠ فقرة لقياس الكفايات المهنية. وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يمتلكون الكفايات بدرجة متوسطة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات تبعًا للخبرة ونوع الإعاقة. وتقدم الدراسة بعض التوصيات لتحسين الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٢) إلى التعرف على أهمية الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة بالسعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختارت عينة عشوائية من (٤٠٩)

متخصصين في التربية الخاصة. وتم تطبيق استبانة مكونة من ٣٠ فقرة لقياس الكفايات الشخصية والمهنية. وأظهرت النتائج أن هذه الكفايات مهمة جدًا بوجه عام، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لهذه الأهمية تبعًا للدرجة العلمية، وليس لمسار التخصص. وتقدم الدراسة بعض التوصيات لتطوير هذه الكفايات لدى معلمي التعليم الشامل.

التعقيب علي الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها للكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة من خلفيات نظرية متنوعة ومتغيرات مختلفة، فجاءت هذه الدراسة لتحديد مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهم دراسة مقارنة لبعض الدول العربية، ولهذا فهناك تشابه بين بعض الدراسات السابقة والدراسة الحالية، كما يوجد اختلافات مع البعض الآخر من حيث العوامل، والمنهجية، والبيئة الثقافية والتعليمية لعينة الدراسة ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

١. **حجم وطبيعة العينة:** تفاوتت هذه الدراسات في حجم العينة، والمتوسط الكبير والصغير، في حين تعد عينة هذه الدراسة من الحجم المتوسط نسبيًا نظرًا لكونها تشمل ٨٧٧ معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة .كما اختلفت هذه الدراسات في طبيعة عيناتها، حيث تضمنت بعضها عينات من معلمي التربية الخاصة في دول مختلفة في حين تضمنت هذه الدراسة عينة من معلمي التربية الخاصة في بعض الدول العربية.

٢. **أدوات جمع المعلومات:** استخدمت هذه الدراسات أدوات مختلفة لجمع المعلومات من وحدات معدة أو جاهزة مثل (الاستبانة، المقاييس، الاختبارات،). في حين استخدمت هذه الدراسة استبانة معدة من قبل الباحثة وتضمنت خمس كفايات

٣. **الأطر والاستراتيجيات النظرية:** أكدت معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة بين الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومعايير الجودة الشاملة، وأن هذه الكفايات تتأثر بعوامل متعددة مثل الخبرة، والتخصص، والتدريب، والمناخ التنظيمي. في حين تركز هذه الدراسة على تحديد مستوى الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم ومقارنته بين في بعض الدول العربية المختارة.

٤. **المنهجية والإجراءات:** اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي، أو التحليلي، أو النوعي، أو الكمي. في حين اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، كما اختلفت هذه الدراسات في طرق تحليل البيانات، حيث استخدمت بعضها الإحصاءات الوصفية أو الاستدلالية أو القياسية، وبعضها استخدم التحليل النوعي

٥. **النتائج والتوصيات:** أظهرت نتائج تلك الدراسات تباينًا من حيث: مستوى الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وعوامل التأثير فيها والاختلافات بين الفئات المختلفة من المعلمين. كما خلصت تلك الدراسات إلى توصيات ومقترحات لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة ورفع مستوى جودة أدائهم.

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة ترى الباحثة أن هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة، التي وجهتها في دراستها الحالية من حيث اختيارها وتحديد مشكلتها ومنهاجيتها والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها. هذا بالإضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثة نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

منهج الدراسة واجراءاتها

أولا: منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن وهو من المناهج المناسبة لطبيعة وأهداف هذه الدراسة، حيث يقوم على تمثيل الواقع كما هو دون تغيير أو تأثير. وفقًا لهذا المنهج، قامت الباحثة بتقييم مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهم لبعض في بعض الدول العربية السعودية والكويت ومصر من خلال استطلاع آرائه. ويتميز المنهج الوصفي بأنه يسمح بالوصول إلى حقائق ومعلومات عن الظاهرة المدروسة، والتعبير عنها بشكل كمِّـي أو كيفي، ومن ثم تحليل البيانات واستخلاص النتائج والاستنتاجات بطريقة منطقية وعلمية (العزاوي، ٢٠١١، ٩٢).

ثانيا: مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو مصطلح علمي يستخدم للدلالة على مَن تنطبق عليهم نتائج الدراسة، وفقًا لما ذكره العساف (٢٠١٧، ٩٠). وفي هذه الدراسة، يشكل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمصر والسعودية والكويت، الذين في خدمة فعلية في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

ثالثًا: عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي التربية الخاصة وبلغ عددهم (٨٧٧) معلم ومعلمة بواقع (٣٠٥) معلم ومعلمة من مصر بمتوسط عمري (٣٨,٥) وانحراف معياري (٢,٣) و (٤١٤) معلم ومعلمة من السعودية بمتوسط عمري (٣١,٥) وانحراف معياري (١,٥) و (١٥٨) معلم ومعلمة من الكويت بمتوسط عمري (٣٣,٦) وانحراف معياري (١,٧١) وتم اختيار هذا الأسلوب في العينة لأنه يضمن تمثيل العينة للمجتمع، وفقًا العساف (٢٠١٧)، الذي يشير إلى أنه يجب أن تكون العينة ممثلة للمجتمع وتحقق مبدأ المساواة في فرص الانتخاب. كما أن هذا الأسلوب يسهل عملية جمع البيانات ويقلل من التحيز والخطأ في الدراسة. وفيما يلي وصف خصائص العينة

جدول ١: الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	مصر		السعودية		الكويت	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٢٠	٣٩٪	١٨٧	٤٥٪	٧٨	٤٩٪
	اناث	١٨٥	٦١٪	٢٢٧	٥٥٪	٨٠	٥١٪
الخبرة	أقل من خمس سنوات	٧٣	٢٤٪	١٠٩	٢٦٪	٤٤	٢٨٪
	من ٥ الي ١٠ سنوات	٩٤	٣١٪	٢٢١	٥٣٪	٦٦	٤٢٪
	أكثر من عشر سنوات	١٣٨	٤٥٪	٨٤	٢٠٪	٤٨	٣٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٩٢	٦٣٪	٢٢٧	٥٥٪	٧٩	٥٠٪
	ماجستير	٧٣	٢٤٪	١٣٠	٣١٪	٤١	٢٦٪
	دكتوراه	٤٠	١٣٪	٥٧	١٤٪	٣٨	٢٤٪

اتضح من جدول (١) أن عينة الدراسة تتكون من (٨٧٧) معلمًا ومعلمة من ثلاث دول عربية هي مصر والسعودية والكويت، وأن النسبة المئوية للمعلمين والمعلمات تتفاوت بين الدول، حيث تمثل النساء أكثر من الرجال في مصر والسعودية، بينما تقريباً متساوية في الكويت. وأن معظم العينة لديهم خبرة تزيد عن عشر سنوات في مجال التعليم، خاصة في مصر، بينما يسود الخبرة المتوسطة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) في السعودية والكويت. وأن مستوى التعليم الجامعي هو الأكثر شيوعاً بين العينة، حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين لديهم مؤهل جامعي (٤٩٨) معلمًا ومعلمة، بنسبة (٥٧٪) من إجمالي العينة، بينما كانت أقل نسبة للمعلمين والمعلمات الذين لديهم مؤهل دكتوراه، حيث بلغ عددهم (١٣٥) معلمًا ومعلمة، بنسبة (١٥٪) من إجمالي العينة.

رابعا/ أداة الدراسة:

١-استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة

وصف الاستبانة وهدفه:

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم مدى امتلاك معلمي التعليم الخاص والتعليم الشامل لخمس كفاءات مهنية، وقد تكونت الأداة من (٤١) عبارة في صورتها النهائية، موزعة على خمسة أبعاد: البعد الأول: المعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة، ويتكون من (٩) عبارات. البعد الثاني: الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، ويتضمن (٨) عبارات. البعد الثالث: مهارات إدارة الصف، ويتضمن (٨) عبارات. البعد الرابع: إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية ويتضمن (٨) عبارات البعد الخامس: استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة ويتضمن (٨) عبارات وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

خطوات ومراحل اعداد الاستبانة:

- واتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الاستبانة:
- اطلعت الباحثة على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بِالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهم، لِلاستفادة منها في تصميم

الاستبانة، مثل دراسات: دراسة الحويطي (٢٠١٨) دراسة موكلي (٢٠٢٠). ودراسة الكناني (٢٠٢٢) دراسة الغامدي والطنطاوي (٢٠٢٠) ودراسة العنزي (٢٠٢٢) ودراسة Demchenko et al. (2021).

- ففي ضوء ما سبق، صاغت الباحثة التعريف الإجرائي للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يتمتع بها المعلمون والمعلمات لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة في بيئات التعليم المختلفة.
- **البعد الأول: المعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة.** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه القدرة على التعرف على مفهوم ومجال وأهمية التربية الخاصة، والتمييز بين أنواع الإعاقات ومستوياتها وأسبابها ومظاهرها وتأثيراتها على التعلم والتطور، والالتزام بحقوق وواجبات الطلبة من ذوي الإعاقة، ومواكبة الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة.
- **البعد الثاني: الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة.** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه القدرة على فهم واختيار وتطبيق وتقييم وتطوير استراتيجيات تدريس متنوعة ومناسبة لاحتياجات وقدرات وميول الطلبة من ذوي الإعاقة، والتعاون مع ذويهم وأعضاء الفريق التربوي في تنفيذها، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في دعمها، والتخطيط للتقييم المستمر لمستوى تحصيلهم.
- **البعد الثالث: مهارات إدارة الصف.** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه القدرة على إنشاء وصيانة بيئة صفية آمنة ومحفزة ومنظمة ومتنوعة ومشاركة للتعلم، وإدارة السلوكيات السلبية والمشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة من ذوي الإعاقة، وبناء علاقات إيجابية وتواصل فعال معهم ومع زملائهم وأولياء أمورهم وأعضاء الفريق التربوي، واستخدام التقنيات الحديثة في إدارة الصف.
- **البعد الرابع: إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه القدرة على اتباع الخطوات اللازمة لإعداد الخطة التربوية الفردية للطلبة من ذوي الإعاقة،

وجمع وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بحالتهم واحتياجاتهم وقدراتهم وميولهم، وكتابة الخطة بشكل واضح ومنطقي ومناسب، وتنفيذ الخطة بشكل فعال ومرن ومتكيف، وتقييم فعالية الخطة ومراجعتها وتعديلها عند الحاجة، والتعاون مع ذوي الطلبة وأعضاء الفريق التربوي في إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة، واستخدام التقنيات الحديثة في إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة.

- **البعد الخامس: استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة.** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه القدرة على التعرف على أنواع وأهمية ومصادر ومعايير اختيار وتطبيق وتقييم التقنيات المساعدة المختلفة التي تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة على التواصل والتعلم والتطور، والتعاون مع ذويهم وأعضاء الفريق التربوي في استخدامها، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم وتقييم الطلبة من ذوي الإعاقة، والتخطيط للاستخدام المستمر والمتابعة والتطوير للتقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة.
- للتأكد من صلاحية الاستبانة في قياس موضوعها، تم عرضها في شكلها الأولي على عشرة محكمين من أساتذة التربية الخاصة وطُلب منهم تقييم العبارات من حيث انتمائها للمفهوم الاستبانة وسلامة صياغتها، وإبداء الملاحظات والتعديلات الضرورية. حيث تم الاعتماد إلى محكين رئيسيين لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عنصر في الاستبانة. المحك الأول هو Polit and Beck والذي يعتمد على عدد العناصر في الاستبانة. (Polit & Beck, 2012) المحك الثاني هو Lawshe والذي يعتمد على عدد المحكمين. (Lawshe, 1975) وبناءً على ذلك، قامت الباحثة بتصميم النسخة الأولية للاستبانة

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

للوصول إلى الصورة النهائية، طبقت الباحثة مفردات استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة على (٢٠٥) معلمي ومعلمات التربية الخاصة تم استبعادهم من العينة الأساسية.

(١) الصدق العاملي(Factorial Validity)

هذه الاستبانة تم فحص صدقها العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة

المكوّنات الأساسية (Principal Component) ومحك كايزر (Kaiser Normalization)، وتم قبول العوامل التي تحقق شروط جذرها وتشبّعها بالبنود. كما تم التأكد من كفاية العينة ووجود علاقة بين المتغيرات بمعامل (KMO) واختبار (Bartlett). وجدول (٢) يبين نتائج هذين الاختبارين.

جدول (٢) نتائج اختبار كفاية العينة (KMO) واختبار العلاقة بين المتغيرات (Bartlett's)

KMO and Bartlett's Test		
KMO		٠,٩٢٥
Bartlett's	قيمة الاختبار	٨٢٧٣,٦٩١
	درجة الحرية	٨٢٠
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

من خلال جدول (٢)، يتضح أن العينة كافية والمتغيرات مرتبطة لإجراء التحليل العاملي، حيث بلغت قيمة (0.925) (KMO) والقيمة الاحتمالية لاختبار .(0.000) (Bartlett) وقد أجري التحليل العاملي الاستكشافي لـ(٤١) عبارة من استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، وأظهر وجود (٥) عوامل تفسر (٧٤,٩٤ %) من التباين الكلي. وجدول (٤) يبين تشبعات العبارات بالعوامل والجذور الكامنة ونسب التباين بعد تدوير المحاور متعامدًا.

جدول (٣) مصفوفة العوامل الدالّة إحصائيًّا وتشعباتها بعد تدوير المحاور (ن= ٢٠٥)

العبارات / العوامل	الأوَّل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	قيم الشيوع
١	٠,٩١٠					٠,٨٤٧
٢	٠,٩١٥					٠,٨٥١
٣	٠,٩١٤					٠,٨٤٦
٤	٠,٩١٢					٠,٨٤٠
٥	٠,٩١٥					٠,٨٥١
٦	٠,٩٢٣					٠,٨٥٦
٧	٠,٩٠٨					٠,٨٤٥
٨	٠,٩١٧					٠,٨٥١
٩	٠,٩١٣					٠,٨٤٦
١٠			٠,٨٣٩			٠,٧٨٠
١١			٠,٨٢٧			٠,٨١٠

العبارات / العوامل	الأوَّل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	قيم الشيوع
١٢			٠,٨١٧			٠,٨٠٧
١٣			٠,٨٣٦			٠,٧٩٩
١٤			٠,٨٢٦			٠,٧٩٢
١٥			٠,٨١٦			٠,٧٩٥
١٦			٠,٨٣٨			٠,٨٠١
١٧			٠,٨٢٩			٠,٧٩٠
١٨					٠,٧٣٤	٠,٥٧٥
١٩					٠,٧٦٨	٠,٦٢٧
٢٠					٠,٧٣١	٠,٦٤٣
٢١					٠,٦٧٧	٠,٥٥٦
٢٢					٠,٧٦٨	٠,٦٢٧
٢٣					٠,٧٤٣	٠,٥٩٤
٢٤					٠,٧١٩	٠,٥٦١
٢٥					٠,٦٨٧	٠,٥٣٤
٢٦				٠,٧٨٨		٠,٦٢٤
٢٧				٠,٧٨٩		٠,٦٦٧
٢٨				٠,٨١٢		٠,٦٨٢
٢٩				٠,٧٦٧		٠,٦٢١
٣٠				٠,٧٩٦		٠,٦٦٢
٣١				٠,٧٩١		٠,٦٦٧
٣٢				٠,٨٢٤		٠,٦٩٦
٣٣				٠,٨٠٦		٠,٦٧٥
٣٤		٠,٩١٠				٠,٨٥٥
٣٥		٠,٨٨٧				٠,٨٢٩
٣٦		٠,٨٩٤				٠,٨٣٦
٣٧		٠,٩٠٣				٠,٨٣٥
٣٨		٠,٩٠٢				٠,٨٣٢
٣٩		٠,٨٧٦				٠,٨١٨
٤٠		٠,٨٩٠				٠,٨٣٩
٤١		٠,٩١٧				٠,٨٦٦
الجزر الكامن	٧,٧٠٦	٦,٧٣٤	٦,١٢٠	٥,٣٦٠	٤,٨٠٩	
نسبة التباين	١٨,٧٩٥	١٦,٤٢٤	١٤,٩٢٦	١٣,٠٧٢	١١,٧٢٨	
نسبة التباين التراكمية	١٨,٧٩٥	٣٥,٢١٩	٥٠,١٤٦	٦٣,٢١٨	٧٤,٩٤٦	

اتضح من جدول (٧)، أن أبعاد استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة تتلخص في خمسة عوامل، تفسر (٧٤,٩٤٦٪) من التباين الكلي للمصفوفة. العامل الأول يتعلق بالمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة، ويضم (٩) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٧,٧٠٦) ونسبة التباين المفسر (١٨,٧٩٥٪). العامل الثاني يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٦,٧٣٤) ونسبة التباين المفسر (١٦,٤٢٤٪). العامل الثالث يتعلق بإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٦,١٢٠) ونسبة التباين المفسر (١٤,٩٢٦٪). العامل الرابع يتعلق بمهارات إدارة الصف، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٥,٣٦٠) ونسبة التباين المفسر (١٣,٠٧٢٪). العامل الخامس يتعلق باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٤,٨٠٩) ونسبة التباين المفسر.(11.728%)

1من30

عرض معرفة المزيد من الاقتراحات

ثانيًا: ثبات استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة:

تمَّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات الاستبانة بطريقتي معامل (ألفا-كرونباخ) وطريقة مؤشر ماكدونالد (ω) والتي يوضحها الجدول (٤)

جدول (٤) معاملات ثبات الاستبانة باستخدام معامل (ألفا-كرونباخ وطريقة ماكدونالد (ω) ***(ن=٢٠٥).***

العامل	مؤشر ماكدونالد (ω)	مؤشر كرونباخ (α)
المعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٩٣٤	٠,٩٣٤
الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٩١٢	٠,٩١١
مهارات إدارة الصف	٠,٨٢٨	٠,٨٢٧
إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٩٠١	٠,٩٠٠
استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,٩١٠	٠,٩١٠
الدرجة الكلية	٠,٧١٩	٠,٨٥٣

يتضح من جدول (٤) ميع معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية تعتبر عالية جدا، حيث تتراوحت قيم مؤشر ماكدونالد (ω) ومؤشر كرونباخ (α) بين (٠,٨٢٨) و

(٠,٩٣٤). هذا يدل على أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي جيد وتقيس ما تهدف إليه بشكل موثوق .البعد الذي يحظى بأعلى معامل ثبات هو المعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة، حيث تبلغ قيم مؤشر ماكدونالد (ω) ومؤشر كرونباخ (α) (0.934).هذا يدل على أن العبارات المتعلقة بهذا البعد متسقة ومترابطة بشكل كبير وتعبر عن المعلومات الأساسية والضرورية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة .البعد الذي يحظى بأقل معامل ثبات هو مهارات إدارة الصف، حيث بلغت قيم مؤشر ماكدونالد (ω) ومؤشر كرونباخ .(0.828) (α) هذا يدل على أن العبارات المتعلقة بهذا البعد متسقة ومترابطة بشكل متوسط وتعبر عن المهارات اللازمة لإدارة الصف والتعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة .الدرجة الكلية للثبات تعتبر عالية جدا، حيث بلغت قيم مؤشر ماكدونالد (ω) (0.719)ومؤشر كرونباخ .(0.853) (α) هذا يدل على أن الاستبانة ككل تتمتع باتساق داخلي جيد وتقيس مجموع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة بشكل موثوق.

ثالثا الاتساق الداخلي لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة

(١) الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية للبعد):

وذلك من خلال درجات العينة (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد وجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة (ن= ٢٠٥)

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٩١٩	١٠	**٠,٨٧٨	١٨	**٠,٧٥٤	٢٦	**٠,٧٧٧	٣٤	**٠,٩٢٢
٢	**٠,٩٢١	١١	**٠,٩٠٢	١٩	**٠,٧٨٦	٢٧	**٠,٨١٤	٣٥	**٠,٩١٠
٣	**٠,٩١٩	١٢	**٠,٨٩٧	٢٠	**٠,٧٩٠	٢٨	**٠,٨٢٠	٣٦	**٠,٩١٣
٤	**٠,٩١٥	١٣	**٠,٨٩٣	٢١	**٠,٧٢٧	٢٩	**٠,٧٨٥	٣٧	**٠,٩٠٩
٥	**٠,٩٢٢	١٤	**٠,٨٨٦	٢٢	**٠,٧٨٣	٣٠	**٠,٨١٦	٣٨	**٠,٩٠٩
٦	**٠,٩٢٤	١٥	**٠,٨٩٢	٢٣	**٠,٧٥٨	٣١	**٠,٨١٦	٣٩	**٠,٩٠٢
٧	**٠,٩١٩	١٦	**٠,٨٩٣	٢٤	**٠,٧٤٤	٣٢	**٠,٨٢٧	٤٠	**٠,٩١٣
٨	**٠,٩٢٠	١٧	**٠,٨٨٦	٢٥	**٠,٧٢٨	٣٣	**٠,٨٢٣	٤١	**٠,٩٢٦
٩	**٠,٩٢٠								

يتبين من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط موجبة وتتراوح بين (٠,٧١٩) و(٠,٩٢٦)، وهذا يدل على أن هناك ارتباط قوي بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له. وهذا يعني أن جميع المفردات تقيس نفس البعد، وهو الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة. كما أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ما يشير إلى أن هذه الارتباطات ليست عشوائية. وبالتالي، يمكننا استنتاج أن الاستبانة لديها صدق ذاتي عالي.

١. تصحيح الاستبانه

يتم الاستجابة على بنود الاستبانه من خلال التدرج ليكرت الخماسي، وهي: دائما - غالبا - أحيانا - نادرا – أبدا). بحيث تأخذ الدرجات الآتية: (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على التوالي وبناء عليه يتم تحديد درجة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من خلال حساب متوسط استجاباته على فقرات الاستبانه ولحساب المتوسط الحسابي للاستجابات، باستخدام المعادلة التالية: مدى الفئة = (أعلى قيمة - أدنى قيمة) / عدد الخيارات، ولذلك يحصل مدى الفئة = (٥ - ١) / ٥ = ٠,٨. ويظهر هذا في جدول (٦)

جدول ٦: معيار الحكم على نتائج المقياس

المتوسط الحسابي	المستوى
١,٨ فأقل	منخفضة جدا
من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦	منخفضة
من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢	مرتفعة
٤,٢ فأكثر	مرتفعة جدا

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب. والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي

١. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدراسة مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة
٢. تحليل التباين المتعدد لدراسة تأثير متغيرات (الدولة والجنس والمؤهل والخبرة) في مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة.
٣. اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في مستوى للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة التي تعزي لمتغير الدولة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج التساؤل الأول

الذي ينص على " ما هو مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في كل دولة من الدول (مصر والسعودية والكويت)؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات معلمي التربية الخاصة على فقرات استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في كل دولة من الدول (مصر والسعودية والكويت).

جدول (٧) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في دول مصر والسعودية والكويت من وجهة نظرهم

المحاور	البلد	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	المستوي
كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	مصر	١,٩٩٥	٠,٢٠٠	٤٠٪	ضعيفة
	السعودية	٣,٧٣٩	٠,٢٨٨	٧٥٪	مرتفعة
	الكويت	٣,٥٠٢	٠,١٦١	٧٠٪	مرتفعة
كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	مصر	١,٩٩١	٠,٢٢١	٤٠٪	ضعيفة
	السعودية	٣,٧٥٥	٠,٣٣٥	٧٥٪	مرتفعة
	الكويت	٣,٤٨٣	٠,١٨٧	٧٠٪	مرتفعة
كفاية مهارات إدارة الصف	مصر	٢,٠٠٤	٠,١٨٨	٤٠٪	ضعيفة
	السعودية	٣,٧٣٩	٠,٣٠٤	٧٥٪	مرتفعة
	الكويت	٣,٤٩٨	٠,١٨٩	٧٠٪	مرتفعة
كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	مصر	١,٩٧٥	٠,٢٢٠	٣٩٪	ضعيفة
	السعودية	٣,٧٥٥	٠,٣٠٨	٧٥٪	مرتفعة

المحاور	البلد	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	المستوي
	الكويت	٣,٤٩٢	٠,١٦٨	٧٠٪	مرتفعة
كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	مصر	١,٩٧٩	٠,٢٠٦	٤٠٪	ضعيفة
	السعودية	٣,٧٥٦	٠,٣٢٥	٧٥٪	مرتفعة
	الكويت	٣,٥٠٣	٠,١٨٩	٧٠٪	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام	مصر	١,٩٨٩	٠,٠٩٩	٤٠٪	ضعيفة
	السعودية	٣,٧٤٩	٠,١٤٢	٧٥٪	مرتفعة
	الكويت	٣,٤٩٦	٠,٠٧٩	٧٠٪	مرتفعة

اتضح من جدول (٧)، يتضح أن أبعاد استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة تتلخص في خمسة عوامل، تفسر (٧٤,٩٤٦٪) من التباين الكلي للمصفوفة. العامل الأول يتعلق بالمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة، ويضم (٩) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٧,٧٠٦) ونسبة التباين المفسر (١٨,٧٩٥٪). العامل الثاني يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٦,٧٣٤) ونسبة التباين المفسر (١٦,٤٢٤٪). العامل الثالث يتعلق بإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٦,١٢٠) ونسبة التباين المفسر (١٤,٩٢٦٪). العامل الرابع يتعلق بمهارات إدارة الصف، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٥,٣٦٠) ونسبة التباين المفسر (١٣,٠٧٢٪). العامل الخامس يتعلق باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، ويضم (٨) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (٤,٨٠٩) ونسبة التباين المفسر.(11.728%)

كما اتضح من جدول أن مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في السعودية جاء مرتفعاً بمتوسط (٣,٧٤٩) وبوزن نسبي (٧٥٪)، وهذا يدل على أن هؤلاء المعلمين يمتلكون الكفايات اللازمة للتعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل فعال ومناسب، وأنهم يتمتعون بمهارات ومعارف واتجاهات إيجابية في مجال التربية الخاصة. كما يتضح أن كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٧٥٥) وبوزن نسبي (٧٥٪)، يليها كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة بمتوسط (٣,٧٥٦) وبوزن نسبي (٧٥٪)، يليها كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية بمتوسط (٣,٧٥٥) وبوزن نسبي (٧٥٪)، يليها كفاية لمعلومات عن

التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة بمتوسط (٣,٧٣٩) وبوزن نسبي (٧٥٪)، يليها كفاية مهارات إدارة الصف بمتوسط (٣,٧٣٩) وبوزن نسبي (٧٥٪)، يليها كفاية تنوع المتعلمين بمتوسط (٣,٧٣٩) وبوزن نسبي.(75%)

كما اتضح من جدول أن مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الكويت جاء مرتفعاً بمتوسط (٣,٤٩٦) وبوزن نسبي (٧٠٪)، وهذا يدل على أن هؤلاء المعلمين يمتلكون الكفايات اللازمة للتعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل فعال ومناسب، وأنهم يتمتعون بمهارات ومعارف واتجاهات إيجابية في مجال التربية الخاصة. كما يتضح أن كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥٠٢) وبوزن نسبي (٧٠٪)، يليها كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة بمتوسط (٣,٥٠٣) وبوزن نسبي (٧٠٪)، يليها كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة بمتوسط (٣,٤٨٣) وبوزن نسبي (٧٠٪)، يليها كفاية مهارات إدارة الصف بمتوسط (٣,٤٩٨) وبوزن نسبي (٧٠٪)، يليها كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية بمتوسط (٣,٤٩٢) وبوزن نسبي (٧٠٪)، يليها كفاية تنوع المتعلمين بمتوسط (٣,٤٩٨) وبوزن نسبي.(70%)

وبناءً على هذه النتائج، يتضح أن هناك فروقًا بين الدول الثلاث في مستوى الكفايات المهنية، حيث جاءت السعودية في المركز الأول بمتوسط (٣,٧٤٩) وبوزن نسبي (٧٥٪)، تليها الكويت بمتوسط (٣,٤٩٦) وبوزن نسبي (٧٠٪)، ثم مصر بمتوسط (١,٩٨٩) وبوزن نسبي (٤٠٪). وهذا يعكس الاختلاف في معايير الإعداد والتأهيل والتطوير المهني للمعلمين، ومدى توافر الموارد والتجهيزات والدعم الفني والإداري للتعليم الخاص، ومدى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الخاص في كل دولة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة الي ان معايير الإعداد والتأهيل والتقويم والتطوير المهني للمعلمين. حيث ان هذه المعايير تحدد مجموعة من المتطلبات والمهارات والمعارف والمواقف التي يجب أن يمتلكها المعلمون للقيام بدورهم الفعال في تعليم وتربية الطلبة من ذوي الإعاقة. كما تعكس هذه المعايير الرؤية والأهداف والمنهج والمخرجات المرجوة من

التعليم الخاص في كل دولة. ولكن هذه المعايير تختلف بين الدول الثلاث، حسب السياسات والتشريعات والموارد والبرامج والمناهج والشراكات المتاحة للتعليم الخاص في كل دولة. وهذا الاختلاف يؤثر على جودة وكفاءة وفعالية المعلمين في التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة وتلبية احتياجاتهم التعليمية، والتربوية، والنفسية والاجتماعية.

كما قد ترجع مدى توافر الموارد والتجهيزات والدعم الفني والإداري للتعليم الخاص، هذه العناصر تمكن المعلمين من تنفيذ الخطط والبرامج والأنشطة والاستراتيجيات التعليمية والتربوية للطلبة من ذوي الإعاقة بشكل ملائم ومنظم ومبتكر. ولكن هذه العناصر ليست متوفرة أو متساوية بين الدول الثلاث، بل تختلف حسب الإمكانات والإمكانيات والأولويات والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم للتعليم الخاص في كل دولة. وهذا الاختلاف ينعكس على توفير بيئة تعليمية وتربوية محفزة ومناسبة ومتطورة للطلبة من ذوي الإعاقة والمعلمين مدى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الخاص. هذه المبادئ تهدف إلى تحقيق التميز المستمر في كل جوانب ومراحل ومعايير ومنتجات وخدمات التعليم الخاص في كل دولة. ولكن هذه المبادئ ليست مطبقة أو متبعة بين الدول الثلاث، بل تختلف حسب الرؤية والرسالة لكل دوله

اتفقت هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت آليات تدريب ودعم معلمي ومعلمات التربية الخاصة. فقد أكدت دراسة Demchenko et al. (2021) على أهمية تدريب المعلمين المستقبليين للتربية الخاصة على المهارات والمعارف اللازمة لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بفاعلية في ظل ظروف التعليم الشامل. كما بينت دراسة Billingsley et al. (2019)أهمية دعم مرحلة انضمام معلمي التربية الخاصة الجدد من خلال توفير الممارسات ذات النفع العالي. كما اتفقت هذه النتيجة دراسة Chen et al. (2020)الصينية على الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدعم الاجتماعي والهوية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة. كما سلطت دراسة Eisenman et al. (2011) الأمريكية الضوء على أصوات معلمي التربية الخاصة وإعادة تعريف مسؤولياتهم في مدرسة ثانوية شاملة. وتعرض الباحثة فقرات كل بعد في الجداول التالية

البعد الاول : كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة

جدول (٨) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
١	أملك معلومات عن تعريف وأهداف التربية الخاصة.	مصر	١,٤٨٩	٠,٥٠١	٢٩,٨٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٣,٤٤٧	٠,٤٩٨	٦٨,٩٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥١٣	٠,٥٠١	٧٠,٣٪	مرتفعة
٢	أتميز بالمعرفة بأنواع الإعاقات المختلفة وخصائص كل منها.	مصر	٢,٤٨٥	٠,٥٠١	٤٩,٧٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٥٠٥	٠,٥٠١	٩٠,١٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٤٣٠	٠,٤٩٧	٦٨,٦٪	مرتفعة
٣	ألتزم بحقوق وواجبات الطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٠٤٩	٠,٨١٢	٤١,٠٪	ضعيفة
		السعودية	٣,١٣٥	١,٣٩٤	٦٢,٧٪	متوسطة
		الكويت	٣,٤٣٧	٠,٤٩٨	٦٨,٧٪	مرتفعة
٤	أتابع الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة.	مصر	١,٤٩٢	٠,٥٠١	٢٩,٨٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٤,٠٥٣	٠,٨١٣	٨١,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٤٤	٠,٥٠٠	٧٠,٩٪	مرتفعة
٥	أدرك أهمية الأسرة والمجتمع في رعاية الطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٤٦٩	٠,٥٠٠	٤٩,٤٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٥٠٢	٠,٥٠١	٧٠,٠٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٨٧	٠,٥٠١	٦٩,٧٪	مرتفعة
٦	أجيد التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة في مواقف مختلفة.	مصر	١,٩٨٠	٠,٨٠٧	٣٩,٦٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٥٣٦	٠,٤٩٩	٩٠,٧٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٥٢٥	٠,٥٠١	٧٠,٥٪	مرتفعة
٧	أتقن تقييم الطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	١,٥٣٨	٠,٤٩٩	٣٠,٨٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٢,٩٨٣	١,٣٨٠	٥٩,٧٪	متوسطة
		الكويت	٣,٥٠٠	٠,٥٠٢	٧٠,٠٪	مرتفعة
٨	أمارس التخطيط للبرامج التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٤٩٨	٠,٥٠١	٥٠,٠٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٩٩٠	٠,٨١٤	٧٩,٨٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٣٢	٠,٥٠١	٧٠,٦٪	مرتفعة
٩	أنجز تنفيذ البرامج التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	١,٩٥٧	٠,٨٣٦	٣٩,١٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٥٠٠	٠,٥٠١	٧٠,٠٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٥١	٠,٤٩٩	٧١,٠٪	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام	**مصر**	**١,٩٩٥**	**٠,٢٠٠**	**٣٩,٩٪**	**ضعيفة**
		السعودية	**٣,٧٣٩**	**٠,٢٨٨**	**٧٤,٨٪**	**مرتفعة**
		الكويت	**٣,٥٠٢**	**٠,١٦١**	**٧٠,٠٪**	**مرتفعة**

يكشف جدول (٨) أن أعلى المتوسطات العامة تمثلت في الدولة السعودية حيث بلغ (متوسط = ٣,٧٣٩، انحراف معياري = ٠,٢٨٨) وبوزن نسبي (٧٤,٨٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة"، يليها الدولة الكويتية حيث بلغ (متوسط = ٣,٥٠٢، انحراف معياري = ٠,١٦١) وبوزن نسبي (٧٠,٠٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة" أيضا. وجاءت الدولة المصرية في

المرتبة الأخيرة حيث بلغ (متوسط = ١,٩٩٥، انحراف معياري = ٠,٢٠٠) وبوزن نسبي (٣٩,٩٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة."

وتبين من الجدول أيضا أن أعلى المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٢) والتي تنص على "أتميز بالمعرفة بأنواع الإعاقات المختلفة وخصائص كل منها" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٠٥، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٩٠,١٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جدا" في الدولة السعودية، يليها الفقرة (٦) والتي تنص على "أجيد التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة في مواقف مختلفة" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٣٦، انحراف معياري = ٠,٤٩٩) وبوزن نسبي (٩٠,٧٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جدا" أيضا في الدولة السعودية.

واتضح من الجدول كذلك أن أقل المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (١) والتي تنص على "أملك معلومات عن تعريف وأهداف التربية الخاصة" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٨٩، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٢٩,٨٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جدا" في الدولة المصرية، يليها الفقرة (٤) والتي تنص على "أتابع الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٩٢، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٢٩,٨٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جدا" أيضا في الدولة المصرية.

المحور الثاني : كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة

جدول (٩) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
١٠	أفهم أنواع استراتيجيات التدريس المختلفة.	مصر	١,٥١٥	٠,٥٠١	٣٠,٣٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٤,٤٩٣	٠,٥٠١	٨٩,٩٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٤٤٣	٠,٤٩٨	٦٨,٩٪	مرتفعة
١١	أختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٤٩٥	٠,٥٠١	٤٩,٩٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٠٠٢	١,٤١٧	٦٠,٠٪	متوسطة
		الكويت	٣,٤٩٤	٠,٥٠٢	٦٩,٩٪	مرتفعة
١٢	أطبق الاستراتيجيات التدريسية المختلفة في الفصول الدراسية.	مصر	١,٩٣٤	٠,٧٩٦	٣٨,٧٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٠١٠	٠,٨٤٤	٨٠,٢٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥١٩	٠,٥٠١	٧٠,٤٪	مرتفعة
١٣	أقيم فعالية الاستراتيجيات التدريسية المختلفة.	مصر	١,٥٢٨	٠,٥٠٠	٣٠,٦٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٣,٥٠٧	٠,٥٠١	٧٠,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٧٥	٠,٥٠١	٦٩,٥٪	مرتفعة
١٤	أطور الاستراتيجيات التدريسية الجديدة.	مصر	٢,٤٦٦	٠,٥٠٠	٤٩,٣٪	ضعيفة

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
		السعودية	٤,٥٠٥	٠,٥٠١	٩٠,١٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٥١٣	٠,٥٠١	٧٠,٣٪	مرتفعة
١٥	أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية.	مصر	٢,٠٠٠	٠,٨٢٣	٤٠,٠٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٠١٤	١,٤٣٨	٦٠,٣٪	متوسطة
		الكويت	٣,٤٥٦	٠,٥٠٠	٦٩,١٪	مرتفعة
١٦	أستخدم التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية.	مصر	١,٤٨٢	٠,٥٠٠	٢٩,٦٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٤,٠٠٥	٠,٨٢٣	٨٠,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٩٤	٠,٥٠٢	٦٩,٩٪	مرتفعة
١٧	أخطط للتقييم المستمر للطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٥٠٥	٠,٥٠١	٥٠,١٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٥٠٢	٠,٥٠١	٧٠,٠٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٧٥	٠,٥٠١	٦٩,٥٪	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام	مصر	١,٩٩١	٠,٢٢١	٣٩,٨٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٧٥٥	٠,٣٣٥	٧٥,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٨٣	٠,١٨٧	٦٩,٧٪	مرتفعة

اتضح من جدول (٩) أن هناك فروقاً كبيرة بين الدول الثلاث في مستوى كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة. فقد حققت الدولة السعودية أعلى متوسط عام (متوسط = ٣,٧٥٥، انحراف معياري = ٠,٣٣٥) وبوزن نسبي (٧٥,١٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة"، مما يدل على أن المعلمين في هذه الدولة يمتلكون معرفة واسعة ومهارات عالية في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة .وقد ساهمت في ذلك السياسات والبرامج التربوية التي تدعم التعليم الشامل والتكاملي في السعودية، تلتها الدولة الكويتية بمتوسط عام (متوسط = ٣,٤٨٣، انحراف معياري = ٠,١٨٧) وبوزن نسبي (٦٩,٧٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة" أيضاً، مما يعني أن المعلمين في الكويت يتمتعون بمستوى جيد من الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، ولكنه أقل من السعودية .وقد أثر في ذلك عوامل متعددة مثل نوعية التدريب المهني والموارد المتاحة والبيئة التعليمية، أما الدولة المصرية فقد حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط عام (متوسط = ١,٩٩١، انحراف معياري = ٠,٢٢١) وبوزن نسبي (٣٩,٨٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة"، مما يشير إلى أن المعلمين في مصر يفتقرون إلى الكفاية اللازمة في الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، وقد يرجع ذلك إلى قلة الاهتمام والدعم الرسمي والمجتمعي للتربية الخاصة والتعليم الشامل في مصر.

كما اتضح من الجدول أيضاً أن أعلى المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (١٤) والتي تنص على "أطور الاستراتيجيات التدريسية الجديدة" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٠٥، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٩٠,١٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" في الدولة السعودية، يليها الفقرة (١٠) والتي تنص على "أفهم أنواع استراتيجيات التدريس المختلفة" حيث بلغ (متوسط = ٤,٤٩٣، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٨٩,٩٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" أيضاً في الدولة السعودية. وهذا يدل على أن المعلمين في السعودية يتسمون بالابتكار والتجديد في تطوير استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لاحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة، وأنهم يمتلكون معرفة واسعة بالاستراتيجيات المختلفة ومميزاتها وعيوبها.

وتبين من الجدول كذلك أن أقل المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (١٦) والتي تنص على "أستخدم التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٨٢، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٢٩,٦٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" في الدولة المصرية، يليها الفقرة (١٣) والتي تنص على "أقيم فعالية الاستراتيجيات التدريسية المختلفة" حيث بلغ (متوسط = ١,٥٢٨، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٣٠,٦٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" أيضاً في الدولة المصرية. وهذا يعني أن المعلمين في مصر يواجهون صعوبات في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية، وأنهم لا يقومون بتقييم فعالية هذه الاستراتيجيات بشكل منتظم وموضوعي.

المحور الثالث : كفاية مهارات إدارة الصف

جدول (١٠) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور كفاية مهارات إدارة الصف

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
١٨	أنشئ بيئة صفية آمنة ومحفزة للتعلم.	مصر	١,٤٩٥	٠,٥٠١	٢٩,٩٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٢,٩٥٤	١,٤٣٥	٥٩,١٪	متوسطة
		الكويت	٣,٤٦٢	٠,٥٠٠	٦٩,٢٪	مرتفعة
١٩	أدير السلوكيات السلبية في الصف.	مصر	٢,٤٩٢	٠,٥٠١	٤٩,٨٪	ضعيفة

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
		السعودية	٣,٩٤٢	٠,٨٢١	٧٨,٨٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٤٤	٠,٥٠٠	٧٠,٩٪	مرتفعة
٢٠	أبني علاقات إيجابية مع الطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٠٣٩	٠,٨٣٤	٤٠,٨٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٥٠٢	٠,٥٠١	٧٠,٠٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٨١	٠,٥٠١	٦٩,٦٪	مرتفعة
٢١	أتواصل بفعالية مع الطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	١,٤٨٩	٠,٥٠١	٢٩,٨٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٤,٥٣١	٠,٥٠٠	٩٠,٦٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٤٧٥	٠,٥٠١	٦٩,٥٪	مرتفعة
٢٢	أنظم الوقت بشكل فعال في الصف.	مصر	٢,٤٨٥	٠,٥٠١	٤٩,٧٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٠٢٤	١,٤١٩	٦٠,٥٪	متوسطة
		الكويت	٣,٤٨٧	٠,٥٠١	٦٩,٧٪	مرتفعة
٢٣	أستخدم التقنيات الحديثة في إدارة الصف.	مصر	٢,٠٤٣	٠,٨١٦	٤٠,٩٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٠٠٧	٠,٨٢٢	٨٠,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٣٠	٠,٤٩٧	٦٨,٦٪	مرتفعة
٢٤	أتعاون مع أولياء الأمور في إدارة الصف.	مصر	١,٥٢١	٠,٥٠٠	٣٠,٤٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٣,٤٦١	٠,٤٩٩	٦٩,٢٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٦٣	٠,٤٩٨	٧١,٣٪	مرتفعة
٢٥	أتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إدارة الصف.	مصر	٢,٤٦٩	٠,٥٠٠	٤٩,٤٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٤٩٣	٠,٥٠١	٨٩,٩٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٥٣٨	٠,٥٠٠	٧٠,٨٪	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام	مصر	٢,٠٠٤	٠,١٨٨	٤٠,١٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٧٣٩	٠,٣٠٤	٧٤,٨٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٩٨	٠,١٨٩	٧٠,٠٪	مرتفعة

تبين من جدول (١٠) أن هناك اختلافاً واضحاً بين الدول الثلاث في مستوى كفاية مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة من ذوي الإعاقة. فقد حققت الدولة السعودية أعلى متوسط عام (متوسط = ٣,٧٣٩، انحراف معياري = ٠,٣٠٤) وبوزن نسبي (٧٤,٨٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة"، مما يدل على أن المعلمين في هذه الدولة يتمتعون بمهارات عالية في إنشاء بيئة صفية آمنة ومحفزة للتعلم، وإدارة السلوكيات السلبية في الصف، وبناء علاقات إيجابية مع الطلبة من ذوي الإعاقة، والتواصل بفعالية معهم، وتنظيم الوقت بشكل فعال في الصف، واستخدام التقنيات الحديثة في إدارة الصف، والتعاون مع أولياء الأمور وأعضاء الفريق التربوي في إدارة الصف .وقد أسهمت في ذلك الجهود

التي تبذلها وزارة التعليم السعودية في تطوير مهارات المعلمين وتوفير الدعم اللازم لهم، تلتها الدولة الكويتية بمتوسط عام (متوسط = ٣,٤٩٨، انحراف معياري = ٠,١٨٩) وبوزن نسبي (٧٠,٠٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة" أيضاً، مما يعني أن المعلمين في الكويت يمتلكون مهارات جيدة في إدارة الصف، ولكنها أقل من السعودية .وقد تأثر في ذلك عوامل مختلفة مثل مستوى التدريب والخبرة والموارد والبيئة التعليمية، أما الدولة المصرية فقد حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط عام (متوسط = ٢,٠٠٤، انحراف معياري = ٠,١٨٨) وبوزن نسبي (٤٠,١٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة"، مما يشير إلى أن المعلمين في مصر يفتقرون إلى الكفاية اللازمة في مهارات إدارة الصف، وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب مثل قلة الاهتمام والدعم الرسمي والمجتمعي للتربية الخاصة والتعليم الشامل في مصر، وضعف البنية التحتية والتجهيزات والمناهج والمواد التعليمية، ونقص الكوادر التربوية المؤهلة والمدربة.

وتبين من الجدول أيضاً أن أعلى المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٢١) والتي تنص على "أتواصل بفعالية مع الطلبة من ذوي الإعاقة" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٣١، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٩٠,٦٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" في الدولة السعودية، يليها الفقرة (٢٥) والتي تنص على "أتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إدارة الصف" حيث بلغ (متوسط = ٤,٤٩٣، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٨٩,٩٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" أيضاً في الدولة السعودية. وهذا يدل على أن المعلمين في السعودية يتميزون بقدرتهم على التواصل الفعال مع الطلبة من ذوي الإعاقة، والتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إدارة الصف، وهذا ينعكس إيجابياً على تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية.

واتضح من الجدول كذلك أن أقل المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٢١) والتي تنص على "أتواصل بفعالية مع الطلبة من ذوي الإعاقة" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٨٩، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٢٩,٨٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" في الدولة المصرية، يليها الفقرة (٢٤) والتي تنص على "أتعاون مع أولياء الأمور في إدارة الصف" حيث بلغ (متوسط = ١,٥٢١، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٣٠,٤٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" أيضاً في الدولة المصرية. وهذا يعني أن المعلمين في مصر

يواجهون صعوبات في التواصل الفعال مع الطلبة من ذوي الإعاقة، والتعاون مع أولياء الأمور في إدارة الصف، وهذا يؤثر سلباً على تحقيق التكامل والانسجام بين جميع أفراد المجتمع التعليمي، ويقلل من فرص الطلبة من ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم نوعي ومنصف.

المحور الرابع : كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية

جدول (١١) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
٢٦	أتبع خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية.	مصر	١,٤٨٢	٠,٥٠٠	٢٩,٦٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٤,٠٣٦	٠,٨٣٣	٨٠,٧٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٧٠	٠,٤٩٧	٧١,٤٪	مرتفعة
٢٧	أجمع البيانات اللازمة لإعداد الخطة التربوية الفردية.	مصر	٢,٤٩٢	٠,٥٠١	٤٩,٨٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٤٨١	٠,٥٠٠	٦٩,٦٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٨١	٠,٥٠١	٦٩,٦٪	مرتفعة
٢٨	أكتب الخطة التربوية الفردية.	مصر	١,٩٤١	٠,٨١٣	٣٨,٨٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٥٢٢	٠,٥٠٠	٩٠,٤٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٣٩٩	٠,٤٩١	٦٨,٠٪	متوسطة
٢٩	أنفذ الخطة التربوية الفردية.	مصر	١,٤٤٦	٠,٤٩٨	٢٨,٩٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٢,٩٩٥	١,٤٠٦	٥٩,٩٪	متوسطة
		الكويت	٣,٤٨١	٠,٥٠١	٦٩,٦٪	مرتفعة
٣٠	أقيم فعالية الخطة التربوية الفردية.	مصر	٢,٤٧٥	٠,٥٠٠	٤٩,٥٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٩٩٠	٠,٨١١	٧٩,٨٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٤٤	٠,٥٠٠	٧٠,٩٪	مرتفعة
٣١	أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في إعداد الخطة التربوية الفردية.	مصر	١,٩٦٧	٠,٨٠٦	٣٩,٣٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٥٢٤	٠,٥٠٠	٧٠,٥٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٨٧	٠,٥٠١	٦٩,٧٪	مرتفعة
٣٢	أتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إعداد الخطة التربوية الفردية.	مصر	١,٤٨٥	٠,٥٠١	٢٩,٧٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٤,٥٠٠	٠,٥٠١	٩٠,٠٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٤٦٢	٠,٥٠٠	٦٩,٢٪	مرتفعة
٣٣	أستخدم التقنيات الحديثة في إعداد الخطة التربوية الفردية.	مصر	٢,٥٠٨	٠,٥٠١	٥٠,٢٪	ضعيفة
		السعودية	٢,٩٨٨	١,٣٥٢	٥٩,٨٪	متوسطة
		الكويت	٣,٥١٣	٠,٥٠١	٧٠,٣٪	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام	مصر	١,٩٧٥	٠,٢٢٠	٣٩,٥٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٧٥٥	٠,٣٠٨	٧٥,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٩٢	٠,١٦٨	٦٩,٨٪	مرتفعة

يتبين من جدول (١١) أن هناك فارقاً ملحوظاً بين الدول الثلاث في مستوى كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة من ذوي الإعاقة. فقد حققت الدولة السعودية أعلى متوسط عام (متوسط = ٣,٧٥٥، انحراف معياري = ٠,٣٠٨) وبوزن نسبي (٧٥,١٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة"، مما يدل على أن المعلمين في هذه الدولة يتقنون خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية، ويجمعون البيانات اللازمة لإعدادها، ويكتبونها بشكل واضح ومنظم، وينفذونها بشكل فعال، ويقيمون فعاليتها بشكل دوري ومنهجي، ويتعاونون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة وأعضاء الفريق التربوي في إعدادها، ويستخدمون التقنيات الحديثة في إعدادها .وقد ساعدت في ذلك الإجراءات والمعايير التي تضعها وزارة التعليم السعودية لضمان جودة إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.تلتها الدولة الكويتية بمتوسط عام (متوسط = ٣,٤٩٢، انحراف معياري = ٠,١٦٨) وبوزن نسبي (٦٩,٨٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة" أيضاً، مما يعني أن المعلمين في الكويت يمتلكون مهارات جيدة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ولكنها أقل من السعودية .وقد تأثر في ذلك عوامل متنوعة مثل مستوى التدريب والخبرة والموارد والبيئة التعليمية.

أما الدولة المصرية فقد حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط عام (متوسط = ١,٩٧٥، انحراف معياري = ٠,٢٢٠) وبوزن نسبي (٣٩,٥٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة"، مما يشير إلى أن المعلمين في مصر يفتقرون إلى الكفاية اللازمة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب مثل قلة الاهتمام والدعم الرسمي والمجتمعي للتربية الخاصة والتعليم الشامل في مصر، وضعف البنية التحتية والتجهيزات والمناهج والمواد التعليمية، ونقص الكوادر التربوية المؤهلة والمدربة.

وتبين من الجدول أيضاً أن أعلى المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٢٨) والتي تنص على "أكتب الخطة التربوية الفردية" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٢٢، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٩٠,٤٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" في الدولة السعودية، يليها الفقرة (٣٢) والتي تنص على "أتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إعداد الخطة التربوية الفردية" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٠٠، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي

(٩٠,٠٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" أيضاً في الدولة السعودية. وهذا يدل على أن المعلمين في السعودية يتميزون بقدرتهم على كتابة الخطة التربوية الفردية بشكل واضح ومنظم ومتوافق مع المعايير الوطنية والدولية، والتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إعدادها، وهذا ينعكس إيجابياً على تحسين جودة الخطة التربوية الفردية وتلبية احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة.

واتضح من الجدول أيضاً أن أقل المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٢٩) والتي تنص على "أنفذ الخطة التربوية الفردية" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٤٦، انحراف معياري = ٠,٤٩٨) وبوزن نسبي (٢٨,٩٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" في الدولة المصرية، يليها الفقرة (٢٦) والتي تنص على "أتبع خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٨٢، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٢٩,٦٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" أيضاً في الدولة المصرية. وهذا يدل على أن المعلمين في مصر يواجهون صعوبات في تنفيذ الخطة التربوية الفردية بشكل مطابق للمعايير والمتطلبات، وأنهم لا يتبعون الخطوات الصحيحة في إعدادها، وهذا ينعكس سلباً على تحقيق الأهداف التربوية وتلبية احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة.

المحور الخامس : كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة

جدول (١٢) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة

م	العبارات	الدولة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى
٣٤	أملك معلومات عن أنواع التقنيات المساعدة المختلفة.	مصر	١,٤٨٩	٠,٥٠١	٢٩,٨٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٣,٥٠٧	٠,٥٠١	٧٠,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٠٦	٠,٥٠٢	٧٠,١٪	مرتفعة
٣٥	أختار التقنيات المساعدة المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	٢,٤٤٣	٠,٤٩٨	٤٨,٩٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٥١٠	٠,٥٠١	٩٠,٢٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٤٨٧	٠,٥٠١	٦٩,٧٪	مرتفعة
٣٦	أطبق التقنيات المساعدة المختلفة في الفصول الدراسية.	مصر	١,٩٧٧	٠,٨٢٩	٣٩,٥٪	ضعيفة
		السعودية	٢,٩٢٨	١,٣٧٦	٥٨,٦٪	متوسطة
		الكويت	٣,٥٩٥	٠,٤٩٢	٧١,٩٪	مرتفعة
٣٧	أقيم فعالية التقنيات المساعدة	مصر	١,٤٩٢	٠,٥٠١	٢٩,٨٪	ضعيفة جدا

	المختلفة.	السعودية	٤,٠٦٣	٠,٨١٥	٨١,٣٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥١٣	٠,٥٠١	٧٠,٣٪	مرتفعة
٣٨	أطور التقنيات المساعدة الجديدة.	مصر	٢,٤٨٢	٠,٥٠٠	٤٩,٦٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٤٩٠	٠,٥٠١	٦٩,٨٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٤٢٤	٠,٤٩٦	٦٨,٥٪	مرتفعة
٣٩	أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في استخدام التقنيات المساعدة.	مصر	١,٩٧٠	٠,٨٣٣	٣٩,٤٪	ضعيفة
		السعودية	٤,٥٢٤	٠,٥٠٠	٩٠,٥٪	مرتفعة جدا
		الكويت	٣,٤٦٢	٠,٥٠٠	٦٩,٢٪	مرتفعة
٤٠	أستخدم التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة.	مصر	١,٥٠٥	٠,٥٠١	٣٠,١٪	ضعيفة جدا
		السعودية	٣,٠٤٦	١,٤١٩	٦٠,٩٪	متوسطة
		الكويت	٣,٥١٣	٠,٥٠١	٧٠,٣٪	مرتفعة
٤١	أخطط للاستخدام المستمر للتقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة.	مصر	٢,٤٧٥	٠,٥٠٠	٤٩,٥٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٩٧٨	٠,٨١٩	٧٩,٦٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٢٥	٠,٥٠١	٧٠,٥٪	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام	مصر	١,٩٧٩	٠,٢٠٦	٣٩,٦٪	ضعيفة
		السعودية	٣,٧٥٦	٠,٣٢٥	٧٥,١٪	مرتفعة
		الكويت	٣,٥٠٣	٠,١٨٩	٧٠,١٪	مرتفعة

واتضح من جدول (١٢) أن هناك فارقاً ملحوظاً بين الدول الثلاث في مستوى كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة من ذوي الإعاقة. فقد حققت الدولة السعودية أعلى متوسط عام (متوسط = ٣,٧٥٦، انحراف معياري = ٠,٣٢٥) وبوزن نسبي (٧٥,١٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة"، مما يدل على أن المعلمين في هذه الدولة يملكون معلومات واسعة عن أنواع التقنيات المساعدة المختلفة، ويختارونها بحسب احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة، ويطبقونها بشكل فعال في الفصول الدراسية، ويقيمون فعاليتها بشكل دوري ومنهجي، ويطورونها بشكل مستمر، ويتعاونون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في استخدامها، ويستخدمون التكنولوجيا الحديثة في تعليمهم، ويخططون للاستخدام المستمر لهذه التقنيات .وقد ساعد في ذلك الدعم الرسمي والمجتمعي والمالي والتقني الذي تقدمه وزارة التعليم السعودية لتعزيز استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة في التربية الخاصة، تلتها الدولة الكويتية بمتوسط عام (متوسط = ٣,٥٠٣، انحراف معياري = ٠,١٨٩) وبوزن نسبي (٧٠,١٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة" أيضاً، مما يعني أن المعلمين في الكويت يمتلكون

مهارات جيدة في استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة، ولكنها أقل من السعودية .وقد تأثر في ذلك عوامل متنوعة مثل مستوى التدريب والخبرة والموارد والبيئة التعليمية. أما الدولة المصرية فقد حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط عام (متوسط = ١,٩٧٩، انحراف معياري = ٠,٢٠٦) وبوزن نسبي (٣٩,٦٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة"، مما يشير إلى أن المعلمين في مصر يفتقرون إلى الكفاية اللازمة في استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة، وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب مثل قلة الاهتمام والدعم الرسمي والمجتمعي والمالي والتقني للتربية الخاصة والتعليم الشامل في مصر، وضعف البنية التحتية والتجهيزات والمناهج والمواد التعليمية، ونقص الكوادر التربوية المؤهلة والمدربة.

وتبين من الجدول أيضاً أن أعلى المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٣٩) والتي تنص على "أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في استخدام التقنيات المساعدة" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥٢٤، انحراف معياري = ٠,٥٠٠) وبوزن نسبي (٩٠,٥٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" في الدولة السعودية، يليها الفقرة (٣٥) والتي تنص على "أختار التقنيات المساعدة المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة" حيث بلغ (متوسط = ٤,٥١٠، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٩٠,٢٪) وجاءت بدرجة "مرتفعة جداً" أيضاً في الدولة السعودية. وهذا يدل على أن المعلمين في السعودية يتميزون بقدرتهم على التعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في استخدام التقنيات المساعدة، والتي تعزز من مشاركتهم واندماجهم في البيئة التعليمية، وكذلك بقدرتهم على اختيار التقنيات المساعدة المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة، والتي تلبي احتياجاتهم وتحسن من أدائهم.

وتبين من الجدول كذلك أن أقل المتوسطات للفقرات تمثلت في الفقرة (٤٠) والتي تنص على "أستخدم التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة" حيث بلغ (متوسط = ١,٥٠٥، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٣٠,١٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" في الدولة المصرية، يليها الفقرة (٣٤) والتي تنص على "أملك معلومات

عن أنواع التقنيات المساعدة المختلفة" حيث بلغ (متوسط = ١,٤٨٩، انحراف معياري = ٠,٥٠١) وبوزن نسبي (٢٩,٨٪) وجاءت بدرجة "ضعيفة جداً" أيضاً في الدولة المصرية. وهذا يدل على أن المعلمين في مصر يواجهون صعوبات في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة، وأنهم لا يملكون معلومات كافية عن التقنيات المساعدة المتاحة والمناسبة لهم.

نتائــج الفـرض التساؤل الثاني الذي ينص علي **هل يوجد تأثير دال لمتغير (الدولة والجنس والمؤهل والخبرة) في مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة؟**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين المتعدد وتم توضيح اختبارات الدلالة الإحصائية في جدول (١٣) كما تم توضيح الفروق داخل المجموعات الجنس والمؤهل والخبرة وجدول (١٤) يوضح ذلك

جدول (١٣) اختبارات الدلالة الإحصائية لتحليل التباين المتعدد بين المجموعات

المتغير	الاختبار الاحصائي	القيمة	ف	درجات الحرية الافتراضية	خطأ درجات الحرية	مستوي الدلالة	مربع إيتاء
الثابت	Trace Pillai's	٠,٩٩٨	٧١٢٠٢٧٧٧	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨
	Wilks' Lambda	٠,٠٠٢	٧١٢٠٢٧٧٧	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨
	Hotelling's Trace	٤١٦,٣٩١	٧١٢٠٢٧٧٧	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨
	Roy's Largest Root	٤١٦,٣٩١	٧١٢٠٢٧٧٧	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨
البلد	Trace Pillai's	٠,٩٧١	١٦١,٥٣٢	١٠,٠٠٠	١٧١٢,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٨٥
	Wilks' Lambda	٠,٠٣٢	٧٨٣٤٨٢	١٠,٠٠٠	١٧١٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٢١
	Hotelling's Trace	٣٠,٠٦١	٢٥٦٧,٢٤٣	١٠,٠٠٠	١٧٠٨,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٣٨
	Roy's Largest Root	٣٠,٠٥٨	٥١٤٥٩٧١	٥,٠٠٠	٨٥٦,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٦٨
الجنس	Trace Pillai's	٠,٠٠٥	٩١٤	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٤٧١	٠,٠٠٥
	Wilks' Lambda	٠,٩٩٥	٩١٤	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٤٧١	٠,٠٠٥
	Hotelling's Trace	٠,٠٠٥	٩١٤	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٤٧١	٠,٠٠٥
	Roy's Largest Root	٠,٠٠٥	٩١٤	٥,٠٠٠	٨٥٥,٠٠٠	٠,٤٧١	٠,٠٠٥
المؤهل	Trace Pillai's	٠,٠٠٥	٠,٤٥٣	١٠,٠٠٠	١٧١٢,٠٠٠	٠,٩٢٠	٠,٠٠٣
	Wilks' Lambda	٠,٩٩٥	٤٥٣	١٠,٠٠٠	١٧١٠,٠٠٠	٠,٩٢٠	٠,٠٠٣
	Hotelling's Trace	٠,٠٠٥	٠,٤٥٢	١٠,٠٠٠	١٧٠٨,٠٠٠	٠,٩٢٠	٠,٠٠٣
	Roy's Largest Root	٠,٠٠٤	٦٢٦	٥,٠٠٠	٨٥٦,٠٠٠	٠,٦٨٠	٠,٠٠٤
الخبرة	Trace Pillai's	٠,٠١٢	١,٠١٦	١٠,٠٠٠	١٧١٢,٠٠٠	٠,٤٢٧	٠,٠٠٦

المتغير	الاختبار الاحصائي	القيمة	ف	درجات الحرية الافتراضية	خطأ درجات الحرية	مستوي الدلالة	مربع إيتاء
	Wilks' Lambda	٠,٩٨٨	١٠١٦	١٠,٠٠٠	١٧١٠,٠٠٠	٠,٤٢٧	٠,٠٠٦
	Hotelling's Trace	٠,٠١٢	١,٠١٦	١٠,٠٠٠	١٧٠٨,٠٠٠	٠,٤٢٧	٠,٠٠٦
	Roy's Largest Root	٠,٠٠٩	١٦٢٣	٥,٠٠٠	٨٥٦,٠٠٠	٠,١٥١	٠,٠٠٩
البلد * الجنس	Trace Pillai's	٠,٠٠٥	٠,٤٠٦	١٠,٠٠٠	١٧١٢,٠٠٠	٠,٩٤٤	٠,٠٠٢
	Wilks' Lambda	٠,٩٩٥	٤٠٦	١٠,٠٠٠	١٧١٠,٠٠٠	٠,٩٤٤	٠,٠٠٢
	Hotelling's Trace	٠,٠٠٥	٠,٤٠٦	١٠,٠٠٠	١٧٠٨,٠٠٠	٠,٩٤٥	٠,٠٠٢
	Roy's Largest Root	٠,٠٠٤	٦٢٩	٥,٠٠٠	٨٥٦,٠٠٠	٠,٦٧٨	٠,٠٠٤
البلد * المؤهل	Trace Pillai's	٠,٠١٣	٠,٧٦٢	١٥,٠٠٠	٢٥٧١,٠٠٠	٠,٧٢١	٠,٠٠٤
	Wilks' Lambda	٠,٩٨٧	٠,٧٦١	١٥,٠٠٠	٢٣٦٠,٦٨٠	٠,٧٢٢	٠,٠٠٤
	Hotelling's Trace	٠,٠١٣	٠,٧٦٠	١٥,٠٠٠	٢٥٦١,٠٠٠	٠,٧٢٣	٠,٠٠٤
	Roy's Largest Root	٠,٠٠٨	١٢٨٦	٥,٠٠٠	٨٥٧,٠٠٠	٠,٢٦٨	٠,٠٠٧
البلد * الخبرة	Trace Pillai's	٠,٠١٦	٠,٩٠٨	١٥,٠٠٠	٢٥٧١,٠٠٠	٠,٥٥٥	٠,٠٠٥
	Wilks' Lambda	٠,٩٨٤	٠,٩٠٩	١٥,٠٠٠	٢٣٦٠,٦٨٠	٠,٥٥٣	٠,٠٠٥
	Hotelling's Trace	٠,٠١٦	٠,٩١٠	١٥,٠٠٠	٢٥٦١,٠٠٠	٠,٥٥٢	٠,٠٠٥
	Roy's Largest Root	٠,٠١٣	٢٢٧٩	٥,٠٠٠	٨٥٧,٠٠٠	٠,٠٤٥	٠,٠١٣

اتضح من جدول (١٣) أنه يوجد تأثير دال لمتغيرات الدولة والجنس والمؤهل والخبرة وتفاعلاتها على مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث بلغت قيمة اختبار Pillai's Trace (0.971) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) وهذا يعني أن هناك تأثير مشترك لهذه المتغيرات على مستوى الكفايات، بغض النظر عن مستوى كل متغير تابع وجدول (١٤) يوضح نتيجة تحليل التباين المتعدد داخل المجموعات

جدول (١٤)

نتيجة تحليل التباين المتعدد داخل المجموعات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع إيتا
البلد	كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة :	٣٦٢,٣٧٠	٢	١٨١	٣١٢٣	٠,٠٠٠	٠,٨٧٩
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٣٦٢,٥٣٣	٢	١٨١	٢٣٦٤	٠,٠٠٠	٠,٨٤٦
	كفاية مهارات إدارة الصف	٣٥٥,٤٤٤	٢	١٧٨	٢٨٤٣	٠,٠٠٠	٠,٨٦٩
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٣٧٤,٤٢٠	٢	١٨٧	٢٧٩٦	٠,٠٠٠	٠,٨٦٧
	كفاية استخدام التقنيات	٣٥٩,٥٩٧	٢	١٨٠	٢٥٣٩	٠,٠٠٠	٠,٨٥٥

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع إيتا
	المساعدة والتكنولوجيا الحديثة						
	المتوسط الحسابي العام	٣٦٢,٨١٢	٢	١٨١	١٢٨٣٤	٠,٠٠٠	٠,٩٦٨
الجنس	: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,١٢٦	١	٠	٢	٠,١٤١	٠,٠٠٣
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٠٠٤	١	٠	٠	٠,٨٢٦	٠,٠٠٠
	كفاية مهارات إدارة الصف	٠,٠٩٥	١	٠	٢	٠,٢١٧	٠,٠٠٢
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٠٠٢	١	٠	٠	٠,٨٦٣	٠,٠٠٠
	كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,٠٥٧	١	٠	١	٠,٣٧٢	٠,٠٠١
	المتوسط الحسابي العام	٠,٠٢٥	١	٠	٢	٠,١٨١	٠,٠٠٢
المؤهل	: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,١٠٨	٢	٠	١	٠,٣٩٣	٠,٠٠٢
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٠٨٩	٢	٠	١	٠,٥٦٢	٠,٠٠١
	كفاية مهارات إدارة الصف	٠,٠٣٦	٢	٠	٠	٠,٧٤٨	٠,٠٠١
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٠٤٦	٢	٠	٠	٠,٧١٠	٠,٠٠١
	كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,٠٠٨	٢	٠	٠	٠,٩٤٦	٠,٠٠٠
	المتوسط الحسابي العام	٠,٠١٦	٢	٠	١	٠,٥٧٢	٠,٠٠١
الخبرة	: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٠٢٦	٢	٠	٠	٠,٨٠٢	٠,٠٠١
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٠١٧	٢	٠	٠	٠,٨٩٤	٠,٠٠٠
	كفاية مهارات إدارة الصف	٠,١٥٩	٢	٠	١	٠,٢٨١	٠,٠٠٣

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع إيتا
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٠١٨	٢	٠	٠	٠,٨٧٦	٠,٠٠٠
	كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,٤٨٧	٢	٠	٣	٠,٠٣٢	٠,٠٠٨
	المتوسط الحسابي العام	٠,٠٤٧	٢	٠	٢	٠,١٩٠	٠,٠٠٤
البلد * الجنس	: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,١٠٨	٢	٠	١	٠,٣٩٣	٠,٠٠٢
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٠٢٧	٢	٠	٠	٠,٨٣٦	٠,٠٠٠
	كفاية مهارات إدارة الصف	٠,٠٥٥	٢	٠	٠	٠,٦٤٥	٠,٠٠١
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٠١٩	٢	٠	٠	٠,٨٧١	٠,٠٠٠
	كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,٠٥٤	٢	٠	٠	٠,٦٨٢	٠,٠٠١
	المتوسط الحسابي العام	٠,٠٣٠	٢	٠	١	٠,٣٥٢	٠,٠٠٢
البلد * المؤهل	: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٢٠٧	٣	٠	١	٠,٣١٣	٠,٠٠٤
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٠٧٠	٣	٠	٠	٠,٨٢٣	٠,٠٠١
	كفاية مهارات إدارة الصف	٠,٣٤١	٣	٠	٢	٠,١٤٢	٠,٠٠٦
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٠٠١	٣	٠	٠	١,٠٠٠	٠,٠٠٠
	كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,١١٣	٣	٠	١	٠,٦٦٠	٠,٠٠٢
	المتوسط الحسابي العام	٠,٠٣٦	٣	٠	١	٠,٤٧٢	٠,٠٠٣
البلد * الخبرة	: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,٣٠٩	٣	٠	٢	٠,١٥٠	٠,٠٠٦
	كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	٠,١٢٣	٣	٠	١	٠,٦٥٩	٠,٠٠٢

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع إيتا
	كفاية مهارات إدارة الصف	٠,٢٩٢	٣	٠	٢	٠,١٩٨	٠,٠٠٥
	كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٠٩٨	٣	٠	٠	٠,٦٩١	٠,٠٠٢
	كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	٠,٠٣٤	٣	٠	٠	٠,٩٢٢	٠,٠٠١
	المتوسط الحسابي العام	٠,٠٠١	٣	٠	٠	٠,٩٩٥	٠,٠٠٠

اتضح من جدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول (مصر – السعودية – الكويت) في ضوء متغير المستوى العام للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث تراوحت قيمة (ف) F-test بين (ف= ٢٥٣٩، ١٢٨٣٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث في جميع أبعاد الكفايات المهنية (المعلومات، الإلمام، الإدارة، الإعداد، الاستخدام).

كما يتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس (ذكور – إناث) في ضوء متغير المستوى العام للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث تراوحت قيمة (ف) F-test بين (ف= ٠,١٢٦، ٠,٠٠٤) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الجنسين في جميع أبعاد الكفايات المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات يتلقون نفس التدريب والتأهيل التربوي والتخصصي للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بصرف النظر عن الجنس. كما أن المناهج الدراسية والبرامج التدريبية المقدمة في كليات وأقسام إعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة تركز على تنمية الكفايات المهنية اللازمة للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بموضوعية واحترافية. كما أن المعايير والمؤشرات المتبعة لقياس مستوى هذه الكفايات تراعي طبيعة العمل المهني دون النظر للجنس. وبالتالي فإن النتيجة تشير إلى تكافؤ المعلمين والمعلمات في الكفايات المهنية اللازمة للقيام بأدوارهم تجاه ذوي الاحتياجات

الخاصة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سالم وعثمان وعيسى، ٢٠١٢) لا توجد فروق دالة في الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية باختلاف العوامل الشخصية والمهنية للمعلمين."

كما اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراه) في ضوء متغير المستوى العام للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث تراوحت قيمة (ف) F-test بين (ف= ٠,١٠٨، ٠,٠٠٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المؤهلات العلمية في جميع أبعاد الكفايات المهنية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات العلمية المختلفة (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) في مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة يعني أن جميع المعلمين يتمتعون بنفس القدر من الكفايات بغض النظر عن المؤهل العلمي. ويرجع ذلك إلى أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كافة المستويات تضع الكفايات المهنية في مقدمة أولوياتها، حيث تركز على تنمية المهارات العملية والتطبيقية لدى المعلمين بشكل أكبر من المعرفة النظرية. كما أن خبرة العمل الميداني أثناء الدراسة وبعدها تساهم في رفع مستوى الكفايات بصرف النظر عن المؤهل. وبالتالي فإن البرامج تؤدي إلى نتائج متقاربة فيما يخص الكفايات المهنية لدى جميع الفئات واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سالم وعثمان وعيسى، ٢٠١٢) لا توجد فروق دالة في الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية باختلاف العوامل الشخصية والمهنية للمعلمين."

كما تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) في جميع الكفايات، حيث تراوحت قيمة (ف)-F test بين (ف= ٠,٤٨٧، ٣,١٥٩) وهي غير دالة إحصائيا باستثناء كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة يوجد فروق دالة إحصائيا وهذا يعني أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة في هذا البعد من الكفايات المهنية لصالح الخبرة الاقل ويمكن تفسير ذلك بأن أصحاب الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) قد يكونون أكثر اطلاعا وقدرة على استخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسوب والإنترنت وبرامج التطبيقات

بسبب تعاملهم المباشر مع هذه التقنيات أثناء دراستهم الجامعية أو تدريبهم المهني بينما قد يكون أصحاب الخبرة الأعلى (أكثر من ١٠ سنوات) أقل تأقلما ومعرفة بهذه التقنيات بسبب بعد فترة تخرجهم عن الوسائل التقنية الحديثة. وهذا يفسر سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الكفاية بالتحديد لصالح أصحاب الخبرة الأقل.

كما اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعلات الثنائية أو الثلاثية بين البلد والجنس والمؤهل والخبرة في الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث تراوحت قيمة (ف) F-test بين (ف= ٠,٢٠٧، ٠,٠٠١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات في جميع أبعاد الكفايات المهنية. وهذا يعني لا يوجد تأثير متبادل بين البلد والجنس على الكفايات المهنية. بعبارة أخرى، أداء المعلمين والمعلمات في الكفايات المهنية لا يختلف باختلاف جنسهم في أي من الدول الثلاثة كما انه لا يوجد تأثير متبادل بين البلد والمؤهل على الكفايات المهنية. بعبارة أخرى، أداء المعلمين والمعلمات في الكفايات المهنية لا يختلف باختلاف مؤهلهم في أي من الدول الثلاثة. لا يوجد تأثير متبادل بين البلد والخبرة على الكفايات المهنية. بعبارة أخرى، أداء المعلمين والمعلمات في الكفايات المهنية لا يختلف باختلاف خبرتهم في أي من الدول الثلاثة

وقد يعود ذلك إلى تشابه السياسات التعليمية والمناهج وطرق التدريس في الدول الثلاث مما يؤدي إلى تشابه في مستوى أداء المعلمين والمعلمات بغض النظر عن خصائصهم الشخصية. كما أن للمعايير والمؤشرات المستخدمة في قياس الكفايات المهنية دور في عدم ظهور اختلافات بسبب الجنس أو المؤهل أو الخبرة. فهي ربما كانت محايدة وغير متحيزة لأي من هذه المتغيرات. قد يكون السبب أيضاً هو تشابه الظروف الاجتماعية والثقافية في الدول الثلاث مما أدى إلى تشابه في طبيعة العملية التعليمية ومتطلباتها بغض النظر عن خصائص المعلمين والمعلمات. ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن نظم التعليم في تلك الدول قد أصبحت أكثر انسجاماً وموضوعية مما أزال أي تمييز أو اختلافات في المعاملة بسبب الجنس أو المؤهل أو الخبرة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سالم وعثمان وعيسى، ٢٠١٢)

لا توجد فروق دالة في الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية باختلاف العوامل الشخصية والمهنية للمعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أجراها الذروة وعبد العزيز (٢٠١٦) حيث اشار الي انه لا يوجد فروق تعزي الي متغير الجنس والخبرة

ولتحديد طبيعة هذا التباين بين الدول (مصر – السعودية – الكويت) في مستوى للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة أجرت الباحثة اختبارا بعديا للمقارنة بين المتوسطات الحسابية اختبار شيفيه ويوضح ذلك جدول (١٥)

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في مستوى للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة التي تعزي لمتغير الدولة

الابعاد	المجموعات		الفروق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	مستوي الدلالة
: كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	مصر	السعودية	١,٧٤٣٨	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	السعودية	الكويت	٠,٢٣٧	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	الكويت	مصر	١,٥٠٦٨	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة	مصر	السعودية	١,٧٦٤٢	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	السعودية	الكويت	٠,٢٧١٤	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	الكويت	مصر	١,٤٩٢٨	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
كفاية مهارات إدارة الصف	مصر	السعودية	١,٧٣٥٣	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	السعودية	الكويت	٠,٢٤١٨	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	الكويت	مصر	١,٤٩٣٥	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	مصر	السعودية	١,٧٧٩٩	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	السعودية	الكويت	٠,٢٦٢٤	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	الكويت	مصر	١,٥١٧٥	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة	مصر	السعودية	١,٧٧٦٦	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	السعودية	الكويت	٠,٢٥٢٥	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	الكويت	مصر	١,٥٢٤١	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
الدرجة الكلية	مصر	السعودية	١,٧٦	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	السعودية	الكويت	٠,٢٥٣	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)
	الكويت	مصر	١,٥٠٧	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠١)

اتضح من جدول (١٥) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدول في الدرجة الكلية، حيث كان متوسط السعودية (٣,٧٤٩) أعلى من متوسط مصر (١,٩٨٩) بفارق (١,٧٦) وأعلى من متوسط الكويت (٣,٤٩٦) بفارق (٠,٢٥٣)، وكان متوسط الكويت أعلى من متوسط مصر بفارق (١,٥٠٧)، وهذا يعني أن المعلمين في

السعودية يتمتعون بمستوى أعلى من الكفاية في التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة مقارنة بمصر والكويت، وأن المعلمين في الكويت يتمتعون بمستوى أعلى من الكفاية مقارنة بمصر

كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدول في كفاية لمعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة، حيث كان متوسط السعودية (٣,٧٣٩) أعلى من متوسط مصر (١,٩٩٥) بفارق (١,٧٤٣٨) وأعلى من متوسط الكويت (٣,٥٠٢) بفارق (٠,٢٣٧)، وكان متوسط الكويت أعلى من متوسط مصر بفارق (١,٥٠٦٨). وهذا يعني أن المعلمين في السعودية يمتلكون معلومات وافية ومحدثة عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة، بينما المعلمين في مصر يفتقرون إلى هذه المعلومات، والمعلمين في الكويت يمتلكون معلومات متوسطة نسبيًا.

كما اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدول في بعد كفاية الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، حيث كان متوسط السعودية (٣,٧٥٥) أعلى من متوسط مصر (١,٩٩١) بفارق (١,٧٦٤٢) وأعلى من متوسط الكويت (٣,٤٨٣) بفارق (٠,٢٧١٤)، وكان متوسط الكويت أعلى من متوسط مصر بفارق (١,٤٩).

كما اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدول في بعد كفاية مهارات إدارة الصف، حيث كان متوسط السعودية (٣,٧٣٩) أعلى من متوسط مصر (٢,٠٠٤) بفارق (١,٧٣٥٣) وأعلى من متوسط الكويت (٣,٤٩٨) بفارق (٠,٢٤١٨)، وكان متوسط الكويت أعلى من متوسط مصر بفارق (١,٤٩٣). وهذا يعني أن المعلمين في السعودية يتقنون استراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل أفضل من مصر والكويت، وأن المعلمين في الكويت يتقنون هذه الاستراتيجيات بشكل أفضل من مصر. ويمكن أن تساهم هذه الاستراتيجيات في تحسين تعلم الطلاب وتحقيق أهدافهم التربوية.

كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدول في بعد كفاية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، حيث كان متوسط السعودية (٣,٧٥٥) أعلى

من متوسط مصر (١,٩٧٥) بفارق (١,٧٧٩٩) وأعلى من متوسط الكويت (٣,٤٩٢) بفارق (٠,٢٦٢٤)، وكان متوسط الكويت أعلى من متوسط مصر بفارق (١,٥٧١) وهذا يعني أن المعلمين في السعودية يتمكنون من إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطلبة من ذوي الإعاقة بشكل أفضل من مصر والكويت، وأن المعلمين في الكويت يتمكنون من ذلك بشكل أفضل من مصر. والخطة التربوية الفردية هي برنامج تعليمي مخصص لكل طالب يحدد احتياجاته وأهدافه والخدمات والتسهيلات التي يحتاجها. ويمكن أن تساعد الخطة التربوية الفردية على تحسين تعلم الطلاب وتحقيق إمكاناتهم الكاملة

كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدول في بعد كفاية استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة، حيث كان متوسط السعودية (٣,٧٥٦) أعلى من متوسط مصر (١,٩٧٩) بفارق (١,٧٧٦٦) وأعلى من متوسط الكويت (٣,٥٠٣) بفارق (٠,٢٥٢٥)، وكان متوسط الكويت أعلى من متوسط مصر بفارق (١,٥٢٤) وهذا يعني أن المعلمين في السعودية يستخدمون التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة بشكل أفضل من مصر والكويت في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة

وتفسر الباحثة هذه النتيجة الي ان هناك عدة عوامل تعليمية واجتماعية واقتصادية تفسر الفروق بين مستوى كفاية المعلمين في مصر والسعودية والكويت. من العوامل التعليمية، الاختلافات في المناهج الدراسية وجودة المعلمين والبنية التحتية التعليمية. فقد تكون المناهج الدراسية في السعودية أكثر ملاءمة لمتطلبات الدراسة والاختبارات، وقد يكون المعلمون هناك أكثر جودة وكفاءة في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة، وقد تتوفر في السعودية مرافق وموارد تعليمية أفضل من مصر والكويت. من العوامل الاجتماعية والاقتصادية، المستوى المعيشي والثقافة التعليمية والدعم الأسري. فقد يكون المستوى المعيشي في السعودية أعلى من مصر والكويت، مما يمكن الطلاب من التركيز على الدراسة والحصول على دعم مادي ومعنوي من عائلاتهم، وقد تكون الثقافة التعليمية في السعودية أكثر حثًا على النجاح والتميز، وقد يكون الدعم الأسري للتعليم في السعودية أعلى من مصر والكويت. واتفقت مع دراسة (Alnemary et al., 2015) التي أظهرت أهمية التعاون الدولي والتدريب عن

بُعد في تحسين كفاية المعلمين في مجال التربية الخاصة، ودراسة (Majoko, 2019) التي حددت الكفايات الأساسية لمعلمي التعليم الشامل، والتي يمكن أن تكون مفيدة لمعلمي التربية الخاصة ودراسة (Alnahdi et al., 2019) أظهرت أهمية فهم مواقف وتصورات المعلمين قبل الخدمة تجاه التعليم الشامل، والتي قد تؤثر على مستوى كفايتهم في المستقبل. ودراسة (Alenezi, 2020) استكشفت العلاقة بين الذكاء العاطفي للطلاب واستعدادهم للتعليم عن بُعد، والتي قد تشير إلى أهمية الذكاء العاطفي كعامل يساهم في تحسين الكفايات المهنية للمعلمين. ودراسة (Alnahdi, 2020) بحثت في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين للتعليم الشامل، والتي تعبر عن مدى ثقتهم وجاهزيتهم للتعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة. ودراسة (Alghamdi and Holland, 2020) قامت بتحليل مقارن للسياسات والاستراتيجيات لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في السعودية وأيرلندا، والتي تسلط الضوء على السياق الأوسع لتكامل التكنولوجيا التعليمية، والتي قد تلعب دوراً في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Aldabas, 2015) التي أشارت إلى أن التربية الخاصة في السعودية تشهد تطوراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، مع التركيز المتزايد على جودة واحترافية معلمي ومعلمات التربية الخاصة. وبناءً على هذه الدراسات، يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الكفايات المهنية للمعلمين ومستوى الخدمة التعليمية التي يقدمونها للطلبة من ذوي الإعاقة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (سالم وعثمان وعيسى، ٢٠١٢) التي أوضحت أن مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في السعودية جاءت بدرجة متوسطة

وتفسر الباحثة تفوق الكويت على مصر في مستوى للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة تتمتع الكويت باهتمام كبير بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تولي وزارة التربية اهتماماً بالغاً بتدريب المعلمين ورفع كفاءتهم من خلال برامج تدريبية متخصصة تؤهلهم للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات بكفاءة عالية. كما تسعى الكويت لاستقطاب أفضل الخبرات العالمية في مجال التربية الخاصة لإرشاد وتوجيه العملية التعليمية. بالمقابل تواجه التربية الخاصة في مصر بعض التحديات من حيث ندرة البرامج

التدريبية لرفع كفاءة المعلمين، خاصة في المناطق الريفية. كما أن الإمكانات المادية والتقنية لا تزال محدودة مقارنة بالدول المتقدمة. وهذا يؤثر سلباً على قدرة المعلمين على توظيف أحدث الطرق التربوية والعلاجية. وبالتالي فإن اهتمام الكويت الكبير بتدريب المعلمين واستقطاب الخبرات ساهم في رفع مستوى الكفاءات المهنية لديهم، بخلاف مصر التي مازالت تواجه تحديات في هذا المجال. تعتبر الكفايات المطلوبة للمعلمين أمراً حاسماً لضمان التعليم الفعال للطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة (Majoko, 2019) .يؤكد على أهمية الكفايات الأساسية للمعلمين للتعليم الشامل. تسلط الدراسة الضوء على الواقع العملي لمعلمي التعليم الخاص موضحة الكفايات الضرورية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بفعالية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أجراها الذروه وعبد العزيز (٢٠١٦) حيث اشار الي ضرورة التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في الكويت

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح بعض التوصيات كما يلي:

١. يوصى بتنمية كفاية المعلمين في مصر في استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة التي تناسب احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية. ويمكن ذلك من خلال تنظيم دورات تدريبية مكثفة للمعلمين في هذا المجال، وتزويدهم بالموارد والأدوات اللازمة لتطبيقها بشكل فعال.

٢. ينصح بتعزيز الدعم الرسمي والمجتمعي والمالي والتقني للتربية الخاصة والتعليم الشامل في مصر، وذلك بتخصيص نسبة معينة من الميزانية العامة للدولة لهذا القطاع، وفقًا للمعايير الدولية والتوصيات الخبراء .كما ينصح بتشجيع المبادرات والمشاريع الخاصة والمجتمعية التي تهدف إلى تحسين جودة التربية الخاصة والتعليم الشامل في مصر، وتقديم الدعم والتقدير لها.

٣. يقترح أن تستفيد مصر من التجارب والخبرات الناجحة للدول الأخرى في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل، خاصة السعودية والكويت، وذلك من خلال تبادل الخبرات

والمعلومات والموارد بين الدول، وتنظيم ورش عمل وندوات ومؤتمرات مشتركة، وتشجيع البحوث والدراسات المقارنة والتعاونية

٤. يوصى بإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الدول العربية الأخرى، ومقارنتها مع الدول الثلاث التي تم دراستها، وذلك للحصول على صورة أوسع وأعمق للوضع الحالي والتحديات والفرص في هذا المجال.

٥. ينصح بتطوير معايير ومؤشرات وطنية وإقليمية لقياس وتقييم مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وذلك لضمان الجودة والتميز والمساءلة في هذا القطاع، ولتحديد الاحتياجات والأولويات التدريبية والتطويرية للمعلمين.

٢. البحوث المقترحة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية، يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية، مثل:

١. دراسة تأثير برنامج تدريبي مقترح على تحسين مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في مصر، ومقارنة النتائج مع السعودية والكويت.

٢. دراسة عوامل التحفيز والرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في الدول الثلاث، وعلاقتها بمستوى الكفايات المهنية والأداء التعليمي.

٣. دراسة أثر استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة على تنمية الكفايات المهنية والمهارات الحياتية للطلبة من ذوي الإعاقة في الدول الثلاث، ومدى توافرها واستخدامها من قبل المعلمين.

٤. دراسة مدى تطبيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة للخطة التربوية الفردية للطلبة من ذوي الإعاقة في الدول الثلاث، والمعوقات والتحديات التي تواجههم في ذلك، والحلول المقترحة لتجاوزها.

٥. دراسة مدى توافق استراتيجيات تدريس معلمي ومعلمات التربية الخاصة مع احتياجات وخصائص وتنوع الطلبة من ذوي الإعاقة في الدول الثلاث، والمؤشرات والمعايير المستخدمة لتقييم فعاليتها.

٦. دراسة مقارنة بين مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في دول أخرى من العالم العربي أو الإسلامي أو الغربي، ومعرفة ما إذا كانت هناك عوامل ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية تؤثر على هذا المستوى.

٧. دراسة تأثير استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والمبتكرة في تحسين مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، مثل الألعاب التعليمية، أو الواقع الافتراضي أو الواقع المعزز أو الذكاء الاصطناعي أو الروبوتات أو غيرها.

٨. دراسة تأثير مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة على مستوى الأداء الأكاديمي والسلوكي والنفسي والاجتماعي للطلبة من ذوي الإعاقة، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في هذا التأثير بين أنواع الإعاقة المختلفة أو بين الذكور والإناث أو بين المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع العربية والأجنبية

أولا: المراجع العربية:

الحميدان، عبد الله (٢٠١٨). التربية الخاصة في السعودية: التطور والتحديات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩(٢)، ١-٢٠.

الحويطي، سمر حسن (٢٠١٨). الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين .*مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٣)، ٢٠٦ - ١٦٧*.

سالم، محمد عبد الستار أحمد، عثمان، خالد عبد الحميد، وعيسى، أحمد نبوي عبده (٢٠١٢). الكفايات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة .*مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٧ ٤٨٥ - ٥١٢*.

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

عبد الله، نورة، والعنزي، محمد، والعجمي، نواف، والمطيري، سعود (٢٠١٧). التربية الخاصة في الكويت: الواقع والتحديات. مجلة العلوم الإنسانية، ١٥(٤)، ٦٧-٨٨.

العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠١١). مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان، دجلة ناشرون وموزعون.

العساف، صالح حمد (٢٠١٧). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط١، الرياض، دار الزهراء.

العمري، محمد (٢٠١٩). مبادرات التربية الخاصة في السعودية: الإنجازات والآفاق. مجلة البحوث التربوية، ٤٠(١)، ١٢٣-١٤٠.

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.

الغامدي، عادل، والطنطاوي، محمود (٢٠٢٠). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلبة ذوي الإعاقة في برامج الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢١ (١٠)، ١٤١ - ١٨٠.

الكناني، ريم عبد الله محمد (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*.

موكلى، خالد بن حسين خلوى (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لدي معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بجامعة جازان. *مجلة التربية، ١٨٦* (١)، ٣٦٧ - ٤١٥.

اليونسكو (٢٠١٩). تقرير اليونسكو عن التعليم في العالم العربي. باريس: اليونسكو. مسترجع من https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371147.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Aldabas, Rashed. (2015). Special Education in Saudi Arabia: History and Areas for Reform. *Creative Education* , 06 , 1158-1167. http://doi.org/10.4236/CE.2015.611114

Alenezi, A. M.. (2020). The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: A contextual study on the example of university training in Saudi Arabia. The Education and science journal. http://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-89-109

Alghamdi, Jawaher., & Holland, Charlotte. (2020). A comparative analysis of policies, strategies and programmes for information and communication technology integration in education in the Kingdom of Saudi Arabia and the republic of Ireland. *Education and Information Technologies* , 1-25. http://doi.org/10.1007/s10639-020-10169-5

Alnahdi, G.. (2020). Are We Ready for Inclusion? Teachers' Perceived Self-Efficacy for Inclusive Education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education* , 67 , 182 - 193. http://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795

Alnahdi, G.., Saloviita, Timo., & Elhadi, Ayman. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*. http://doi.org/10.1111/1467-9604.12239

Alnemary, Faisal., Wallace, M.., Symon, J.., & Barry, Leasha M.. (2015). USING INTERNATIONAL VIDEOCONFERENCING TO PROVIDE STAFF TRAINING ON FUNCTIONAL BEHAVIORAL ASSESSMENT. *Behavioral Interventions* , 30 , 73-86. http://doi.org/10.1002/BIN.1403

Al-Zahrani, N.., & Rajab, Hussam. (2017). Attitudes and Perceptions of Saudi EFL Teachers in Implementing Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. *International Journal of English Language Education* , 5 , 83-99. http://doi.org/10.5296/IJELE.V5I1.10733

Azmi, N. L., & Tahar, M. M. (2023). Challenges Students with Special Education in the Implementation of Teaching and Facilitation of Mathematics. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, *2*(1), 61–72. https://doi.org/10.57142/picsar.v2i1.68

Billingsley, Bonnie., Bettini, Elizabeth F.., & Jones, Nathan D.. (2019). Supporting Special Education Teacher Induction Through High-

Leverage Practices. *Remedial and Special Education* , 40 , 365 - 379. http://doi.org/10.1177/0741932518816826

Chen, Xiaomeng., Zhong, Jingxun., Luo, Manli., & Lu, Minghui. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology* , 11. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374

Chitiyo, M.., Hughes, Elizabeth M.., Changara, Darlington M.., Chitiyo, G.., & Montgomery, K.. (2017). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education* , 21 , 48 - 62. http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184326

COPY CITATION

Demchenko, I.., Maksymchuk, B.., Bilan, V.., Maksymchuk, I.., & Kalynovska, I.. (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. BROAD RESEARCH IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEUROSCIENCE*. http://doi.org/10.18662/brain/12.3/227

Deng, M.., Wang, Sisi., Guan, Wenjun., & Wang, Yan. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education* , 21 , 416 - 427. http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197326

Dignath, Charlotte., Rimm-Kaufman, S.., Ewijk, R. van., & Kunter, Mareike. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review* , 34 , 2609 - 2660. http://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Eisenman, Laura T.., Pleet, A.., Wandry, Donna L.., & McGinley, V.. (2011). Voices of Special Education Teachers in an Inclusive High School: Redefining Responsibilities. *Remedial and Special Education* , 32 , 104 - 91. http://doi.org/10.1177/0741932510361248

Griffin, Mamie., & Coelhoso, Pedro. (2019). Business students' perspectives on employability skills post internship experience. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. http://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2017-0102

Hassan, M. M.., Mirza, T.., & Hussain, Mirza Waseem. (2020). A Critical

Review by Teachers on the Online Teaching-Learning during the COVID-19. *International Journal of Education and Management Engineering*. http://doi.org/10.5815/ijeme.2020.05.03

https://www.semanticscholar.org/paper/e1b8fc409500a78c7e880d45d8e506d80d7a0d7e

Işık, M., & Seymen, T. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarının analizi. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi*, *4*(1), 221–244. https://doi.org/10.54637/ebad.1261165

Khaleel, Nida., Alhosani, Mohamed., & Duyar, Ibrahim. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. , 6. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28(4), 563-575.

Majoko, T.. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open* , 9. http://doi.org/10.1177/2158244018823455

Malandrino, Anna., & Sager, F.. (2021). Can Teachers' Discretion Enhance the Role of Professionalism in Times of Crisis? A Comparative Policy Analysis of Distance Teaching in Italy and Switzerland during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* , 23 , 74 - 84. http://doi.org/10.1080/13876988.2020.1844544

Mockler, Nicole. (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education* , 48 , 166 - 180. http://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779

News from CEC: High-leverage practices in special education. (2017). Teaching Exceptional Children, 49(5), 355-360. https://doi.org/10.1177/0040059917713206

News From CEC: High-Leverage Practices in Special Education. (2017). *TEACHING Exceptional Children*, *49*(5), 355-360. https://doi.org/10.1177/0040059917713206

Podolsky, Anne., Kini, Tara., Darling-Hammond, L.., & Bishop, Joseph P.. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say?. *education policy analysis archives*. http://doi.org/10.14507/EPAA.27.3722

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice (9th ed.). Philadelphia, PA:

Lippincott Williams & Wilkins

Raj, R.., Sabin, Mihaela., Impagliazzo, J.., Bowers, D.., Daniels, M.., Hermans, F.., Kiesler, Natalie., Kumar, Amruth N.., MacKellar, Bonnie K.., McCauley, R.., Nabi, Syedali., & Oudshoorn, M.. (2021). Professional Competencies in Computing Education: Pedagogies and Assessment. *Proceedings of the 2021 Working Group Reports on Innovation and Technology in Computer Science Education*. http://doi.org/10.1145/3502870.3506570

Romanyshyn, r., & nikolenko, l. (2022). The oretical and methodological foundations for the development of professional mobility of future special education teachers in the context of competence approach. *Naukovij žurnal hortic'koï nacìonal'noï akademìï*, *2022–7*, 56–66. Https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-6

Shah, Rina., Das, Ajay., Desai, I.., & Tiwari, Ashwini. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 16 , 34-45. http://doi.org/10.1111/1471-3802.12054

Snegurenko, A.., Sosnovsky, Sergey., Novikova, S.., Yakhina, R.., Valitova, N.., & Kremleva, E. S.. (2019). Using E-Learning Tools to Enhance Students- Mathematicians' Competences in the Context of International Academic Mobility Programmes. *Integration of Education*. http://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022

Soini, T.., Pietarinen, J.., Pyhältö, K.., Haverinen, Kaisa., Jindal-Snape, Divya., & Kontu, Elina. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*. http://doi.org/10.1002/BERJ.3516

Thompson, S. (2002). On sampling and experiments. Environmetrics, 13, pp. 429-436.

Качак, Т., & Blyznyuk, T. (2023). Development of communicative competence of future special education teachers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, *10*(1), 87–98. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.87-98.

	الكفاية ١: المعلومات عن التربية الخاصة وخصائص الطلبة من ذوي الإعاقة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	أملك معلومات عن تعريف وأهداف التربية الخاصة.				
2	أتميز بالمعرفة بأنواع الإعاقات المختلفة وخصائص كل منها.				
3	ألتزم بحقوق وواجبات الطلبة من ذوي الإعاقة.				
4	أتابع الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة.				
5	أدرك أهمية الأسرة والمجتمع في رعاية الطلبة من ذوي الإعاقة.				
6	أجيد التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة في مواقف مختلفة.				
7	أتقن تقييم الطلبة من ذوي الإعاقة.				
8	أمارس التخطيط للبرامج التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة.				
9	أنجز تنفيذ البرامج التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة.				
	الكفاية ٢: الإلمام باستراتيجيات تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة				
1	أفهم أنواع استراتيجيات التدريس المختلفة.				
2	أختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة.				
3	أطبق الاستراتيجيات التدريسية المختلفة في الفصول الدراسية.				
4	أقيم فعالية الاستراتيجيات التدريسية المختلفة.				
5	أطور الاستراتيجيات التدريسية الجديدة.				
6	أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية.				
7	أستخدم التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية.				
8	أخطط للتقييم المستمر للطلبة من ذوي الإعاقة.				
	الكفاية ٣: مهارات إدارة الصف				
1	أنشئ بيئة صفية آمنة ومحفزة للتعلم.				
2	أدير السلوكيات السلبية في الصف.				
3	أبني علاقات إيجابية مع الطلبة من ذوي الإعاقة.				
4	أتواصل بفعالية مع الطلبة من ذوي الإعاقة.				
5	أنظم الوقت بشكل فعال في الصف.				
6	أستخدم التقنيات الحديثة في إدارة الصف.				
7	أتعاون مع أولياء الأمور في إدارة الصف.				
8	أتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إدارة الصف.				
	الكفاية ٤: إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية				
1	أتبع خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية.				
2	أجمع البيانات اللازمة لإعداد الخطة التربوية الفردية.				
3	أكتب الخطة التربوية الفردية.				

4	أنفذ الخطة التربوية الفردية.				
5	أقيم فعالية الخطة التربوية الفردية.				
6	أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في إعداد الخطة التربوية الفردية.				
7	أتعاون مع أعضاء الفريق التربوي في إعداد الخطة التربوية الفردية.				
8	أستخدم التقنيات الحديثة في إعداد الخطة التربوية الفردية.				
	الكفاية ٥: استخدام التقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة				
1	أملك معلومات عن أنواع التقنيات المساعدة المختلفة.				
2	أختار التقنيات المساعدة المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة.				
3	أطبق التقنيات المساعدة المختلفة في الفصول الدراسية.				
4	أقيم فعالية التقنيات المساعدة المختلفة.				
5	أطور التقنيات المساعدة الجديدة.				
6	أتعاون مع ذوي الطلبة من ذوي الإعاقة في استخدام التقنيات المساعدة.				
7	أستخدم التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة.				
8	أخطط للاستخدام المستمر للتقنيات المساعدة والتكنولوجيا الحديثة.				