تقدير مدى أهمية امتلاك معلمي الإعاقة البصرية للكفايات المتطلبة لطلاب مدارس التربية البصرية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة تعرف مدى تقدير المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية اعتماداً على الكفايات المقترحة لمعلمي التربية الخاصة العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(٢٠٠٩). وتكونت عينة الدراسة من(١٠٠) معلم ومعلمة من العاملين في مدارس المكفوفين في الأردن. وأشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة قدّروا أهمية معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب المكفوفين بمستوى مرتفع، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية امتلاك معلمي الطلاب المكفوفين للكفايات المعرفية والمهارات اللازمة تبعاً للتفاعل بين متغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة لصالح الذكور الذين تقل عدد سنوات خبرتهم عن(6) سنوات، كما وبينت النتائج عدم وجود اختلاف في تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير النوع، والتفاعل بين الخبرة والنوع.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المعرفية، المهارات، الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

" The Importance and Possession degree of Knowledge Competencies and Required Skills for Teachers of Visual Impaired Children in Jordan"

Abstract

This study aims at measuring the extent to which teachers evaluate the importance of cognitive competences and necessary skills for teachers working with visually disabled students in Jordan and whether they possess these competences. In addition, it investigates the significant effect of

gender, experience years and the interaction between the two variables.

The researcher developed a tool consisting of a list of competences for teachers of visually disabled students based on competences for special needs teachers working with visual disability suggested by council of special needs children (2009).

The study tool was applied on a sample of (100) a teacher working for schools of the blind in Jordan; statistical analysis was performed using SPSS.

Results indicated a low level of evaluation for most competences and skills necessary for teachers of students with visual disability, and a moderate level of the degree teachers possess skills.

Never the less, they did not evaluate any of these skills as being in high or low level regarding the issue of importance.Results also indicated statistically significant difference in the possession of cognitive competencies and skills according to interaction between gender and years of experience in favor of males that have less than (6) years of experience. There are no differences according to gender and years of experience or the interaction between them in respect of the importance of possessing these skills.

***Key words**: Cognitive competencies, Skills, Children with visual impairment*

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

حظي موضوع كفايات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على وجه التحديد بأهمية خاصة؛ بسبب تزايد أعدادهم وحاجة المعلمين إلى المهارات والكفايات اللازمة لتلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية.

فتحديد الكفايات المتطلبة للعمل مع هؤلاء الطلاب يعد أمراً مهماً، كما أن التحقق من درجة امتلاك المعلمين لتلك الكفايات لا يقل أهمية؛ كونه يساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، وتطوير برامج التدريب التي تحقق المخرجات والنتاجات المطلوبة (Bickford, 2006).

وتؤثر الإعاقة البصرية بطريقة واضحة على دورة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ففي حالة الإعاقة البصرية الخلقية تؤثر الإعاقة على الطريقة التي يحصل فيها الطلاب المكفوفون على المعلومات من البيئة المحيطة بهم، وتحد من فرصهم في التعلم (Brambring, 2007)، بينما تتسبب الإعاقة البصرية المكتسبة بظهور احتياجات خاصة تتعلق بمدى الاستقلالية في مرحلة المراهقة (Curry &Hatlen, 2007)، وهذا يعني أن هؤلاء الأشخاص يحتاجون إلى تعلم مهارات خاصة أكاديمية ووظيفية من خلال معلمين مدربين مؤهلين وأكفاء. ولقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بإعداد معلم التربية الخاصة بشكل ملحوظ، وإكسابه المهارات الأساسية اللازمة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، مما تتطلب إعداد برامج خاصة تكسب المعلم مهارات ومعرفة متخصصة في كافة المجالات (Cavenaugh, Giesen, & Steinman, 2006).

وتؤدي حاسة البصر دورا حيويا في حياة الفرد والحرمان منها يعنى كثير لمن يفقد تلك الحاسة فهو يشعر بأنه سجين عالم من الظلام، عالم من المجهول تغلفه الرهبة والأخطار التي تحيط به في المنزل والشارع والمدرسة (البيلاوي، ٢٠٠١، ١٥)". ومع ذلك فإن فقدان حاسة البصر لا تقلل من قدر الكفيف ولا قدراته فإن كان قد فقد حاسة فقد بقيت لديه حواس يمكنه تنميتها لتعويض تلك الحاسة المفقودة "ولأن المعاق بصريا إنسان عادى في حدود ما تبقى لديه من قدرات ولأن التربية العامة والتربية الخاصة تشتركان في هدف واحد هو إعداد الفرد للحياة وإكسابه المعارف والخبرات والمهارات من أجل معرفة كيف يتعلم ؟ وكيف يختار مهنته؟ وكيف يعمل؟ وكيف يتوافق مع نفسه ومع الآخرين؟" (سعافن، ومحمود، ٢٠٠٢، ١٧٧). فالمطلوب هو التعامل مع الكفيف من منطلق أنه إنسان عادى وأن الفروق بينه وبين العاديين فروق فردية عادية مثل الفروق الفردية الموجودة بين العاديين أنفسهم وأن الإعاقة البصرية لا تجعل منه فردا مختلفا عن بني البشر، " ولأن التربية الصحيحة هي التي تسعى للعناية بجميع أفراد

المجتمع على حد سواء فعليها أن تهيئ المواقف التربوية التي يكتسب الأفراد من خلالها الخبرات التي تساعدهم على تحقيق حاجاتهم المتنوعة وتكوين قدراتهم الجسمية والعقلية والوجدانية وزيادة كفاءتهم في القيام بالعمليات الحياتية ويتمكنون من المساهمة في تنمية البيئة المادية والبشرية التي يعيشون فيها" (الزهيري، ١٩٩٨، ١١).

ويتعامل معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مع فئة متباينة من حيث المستويات المعرفية والأكاديمية والاجتماعية، وتتباين مستويات الإعاقة البصرية؛ فبعضهم لديه ضعف بصر جزئي والآخر لديه ضعف بصر كلي، فلذا لابد أن يكون لدى معلميهم القدرة على التعامل مع هذه الفئة المتباينة وتقديم التعليم الذي يتلاءم مع مستويات إعاقتهم، ويتطلب أن يكون معلم الإعاقة البصرية ملما بخصائص هذه الفئة، ومعداً إعداداً أكاديمياً مناسباً، وممتلكا الكفايات المعرفية والأدائية اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

وقد أشار(Ambrose-Zaken, n.d.; Erin, Holbrook, Sanspree, & Swallow, 2006; Stephens, Kirchner, Orr, Savino, & Rogers, 2009) إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية الذين يتلقون الخدمة من قبل أخصائيين جامعيين جيدي الإعداد يحرزون تقدما ملموساً في المهارات الأكاديمية والاستقلالية مقارنة مع الأشخاص الذين يتلقون الخدمة من المعلمين غير المؤهلين.

وفي سعي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نحو المنهاج النظامي فهم بحاجة إلى إتقان مهارات متنوعة لكي يستطيعوا أن يدرسوا هذا المنهاج ويحققوا متطلبات النجاح المدرسي. ولكي يتمكن هؤلاء الطلبة من تحقيق هذا الهدف مهماً إعداد المعلمين القادرين على تدرسيهم وإيصالهم إلى مبتغاهم وذلك بالاستناد إلى معايير الممارسة المهنية في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية من خلال برامج تدريبية تتضمن المعارف والمهارات الأساسية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مهارات القراءة والكتابة، والتوجه والحركة والمهارات الحياتية (Erin et al,2006).

ويتلقى الطلبة ذوو الإعاقة البصرية التعليم في عدة بدائل تتمثل في مدارس مستقلة خاصة بالطلبة المكفوفين، أو في صفوف نظامية ملحقة بالمدرسة العادية، أو في غرف المصادر، وفي كثير من الأحيان يتلقى هؤلاء الطلبة التعليم من قبل معلمين غير متخصصين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ لذا فإنه من الضرورة أن تتخذ الإجراءات اللازمة لضمان امتلاك هؤلاء المعلمين الكفايات المعرفية والأدائية لتمكينهم من تعليم هؤلاء الطلبة، بما يضمن تلبية احتياجاتهم التعليمية، وتسهيل انتقالهم للمراحل اللاحقة من المراحل التعليمية (Pogrund&Wibbenmeyer, 2008).

وقد أصبحت الكفاية مَعلماً ومظهراً واضحاً لإعداد المهنيين، وشهدت دراسة الكفايات تطوراً متسارعاً في العقود الثلاثة الأخيرة، إذ هدفت في بداياتها المبكرة إلى تحديد الأداء المتميز، وتسهيل التدريب، ووضع الأهداف، وقياسها. ويستخدم مصطلح الكفاية (Competency) لتحديد قدرة الفرد على تقديم دليل ما يشير إلى مدى معين من المعلومات والمعرفة والمهارات التي ترتبط بوظيفة ما (Demario&Lian, 2000)، وفي ميدان التربية والتعليم استخدم المفهوم لكن مع تأكيد ارتباطه بجانب المعرفة (Knowledge)، كما يختلف تعريف الكفاية تبعاً للغرض منها، ولاختلاف السياق الثقافي؛ فبينما يتم التركيز في الولايات المتحدة الأمريكية على الكفايات المرتبطة بالفرد والمعرفة المحددة والمهارات التي يتطلبها الأداء المتميز، نجد أن التركيز في بريطانيا يعتمد على إنهاء المهمة أكثر من التركيز على التميز الفردي.

ويشير كل من (Spungin and Ferrel, 2007) إلى الكفايات اللازمة لمعلمي الإعاقة البصرية، والتي تتمثل في كفايات القياس والتقييم، واستراتيجيات التعليم والتعلم في البيئة التعلمية، والاستراتيجيات التعليمية المتعلقة بتكييف ومواءمة المنهاج، والتوجيه والإرشاد، والإدارة والإشراف، والعلاقات المجتمعية. ووفقا لمعايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(٢٠٠٩) The Council for Exceptional Children(CEC)فإن الطالب المعلم في التربية الميدانية مطالب بامتلاك جملة من الكفايات المعرفية، والكفايات الأدائية في الأسس ذات العلاقة وخصائص المتعلمين، والفروق الفردية واستراتيجيات التعليم، وبيئات التعلم الاجتماعي الانفعالي، واللغة، والتخطيط للتدريس، والتقييم، وأخلاقيات المهنة، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة ببرامج الطفل التعليمية، وذلك من أجل تمكينه من العمل مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة واقتدار.

وعليه يسعى المعلم إلى تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المنشودة، وأداء أدوار متنوعة، فهو عامل تغيير بالغ التأثير في حياة طلبته، فالمعلم يتفاعل مع الطلبة وجهاً لوجه عدة ساعات يومياً على مدار العام الدراسي، ولذا فهو يمتلك قوة تأثير كبيرة على طلبته، ولا يقتصر الأمر على تقديم المعلومات لهم، أو تطوير مهاراتهم الأكاديمية بل إن المعلم يسهم في تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم ومواقفهم، ويعمل على توفير البيئة المادية والنفسية الغنية بالمصادر اللازمة للتعلم الاجتماعي والأكاديمي، كما أنه بسلوكياته يعد نموذجاً يحتذى به (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٥). وقد قرر المعلمون بأنفسهم أهمية الكفاءات وتنوعها في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وإن كانت هناك فروق في مستويات التطبيق بين معلمي هؤلاء الطلبة (Lewis &Mckenzie,2009).

وقد حدد المعلمون بعض التحديات التي تواجههم أثناء تدريسهم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية ومنها نقص المهارات في تجهيز وسائل التدريس واستخدامها، والمعارف والمهارات لدى المعلم في تنظيم الفصول وكذلك التواصل داخل الفصل(Mnyani, 2008) ومن المهارات الضرورية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، ولذا يتم تضمينها في برامج إعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ويعكس مستوى استخدام هذه الوسائل التدريب المقدم في برامج تدريب وإعداد المعلمين، كما أشار بعض معلمي الطلاب المكفوفين أن تدريبهم على طريقة "برايل" جعلتهم يشعرون بالرضا؛ لأن طريقة برايل مطلب ضروري لأداء أعمالهم مع تلاميذهم (Durando&Wormsley,2009;Shaw,et al.,2009).

ويواجه مديرو المدارس والإداريون تحدياً كبيراً متمثلاً في إيجاد المعلمين الأكفاء الذين لديهم خبرة في طريقة برايل لتدريس الطلاب المكفوفين وضعاف البصر. حيث إن هؤلاء المدرسين يحتاجون إلى كثير من المهارات غير برايل لكي يحققوا النجاح، مثل القدرة على تعلم المهارات التعويضية، وإعداد مواد التعلم الخاصة، وتقييم تعلم الطلاب، والتعاون والتشاور مع غيرهم من المهنيين، وفهم وظائف العين والآثار الطبية والإعاقات البصرية، وتدريس التوجه والتنقل وغيرها من المهارات التعليمية (Frieman,2006).

ويلاحظ أن معلمي الإعاقة البصرية الذين تدربوا على طريقة برايل لتعليم المكفوفين رغم أنها كفاية متطلبة لهم إلا أن عددهم قليل (Kumar,2007) .

إضافة إلى ما سبق يحتاج معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى معرفة استخدام التقنيات الحاسوبية الجديدة التي تعزز قدرتهم على إنتاج المواد بطريقة برايل(Knowlton & Berger, 1999) وحتى يتمتع هؤلاء المعلمون بالكفاءة المطلوبة لابد أن يظهروا الكفاءة في خمسة مجالات من برايل وهي: الرياضيات، والعلوم، والموسيقى، واللغة الأجنبية والحاسوب(Amato,2002).

ويضاف إلى ذلك أن استخدام الحاسوب الناطق منذ المراحل التعليمية المبكرة وتوظيفه المتدرج حسب تسلسل الصفوف أمر غاية في الأهمية في كل الأوضاع التعليمية ومستوياتها، كما أن استخدام الحاسوب والأدوات والوسائل التكنولوجية لغايات المنهاج الموسع أصبح مطلبا أساسيا لغايات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (Hadidi, 2008). وكل هذا لا يغني عن تدريس الطلاب ذوي الإعاقة البصرية المواد الدراسية التي تدرس للطلبة من غير ذوي الإعاقة البصرية (Kapperman&Stiken,2003).

وعطفاً على ما سبق فقد طالب المجلس الوطني لاعتماد التعليم والمعلم(٢٠٠٩) من الجامعات والكليات لكي تتم الموافقة على وثيقة إعداد برنامج يتبع المبادئ التوجيهية لمعلم معترف به في المجتمع، كما طور مجلس التربية الخاصة (٢٠٠٩) معايير الأداء وبرامج لتدريب المعلمين لذوي الإعاقة البصرية، وهذه المعايير تغطي المجالات التالية:

- الأصول: فهم عام للمصطلحات الأساسية ذات الصلة بجهاز الإبصار، والجانب التاريخي في تعليم المعاقين بصرياً، وفهم البرامج الفدرالية.
- النمو وخصائص المتعلمين وفقدان البصر الذي يؤثر على الجوانب الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، والقضايا المرتبطة بفقدان البصر.
- الفروق الفردية في التعلم، وتأثير فقدان البصر على التعلم.
- الاستراتيجيات التعليمية بما في ذلك استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة بطريقة برايل والمتخصصة في مهارات الحياة اليومية لتعديل المواد التعليمية وطرق أفضل لتلبية احتياجات الطلاب المكفوفين.
- بيئات التعلم/ التفاعلات الاجتماعية، وتعديل البيئة للطلاب المكفوفين.
- اللغة: استراتيجيات لتعليم بدائل للاتصال الشفهي للطلبة المعاقين بصرياً.
- التخطيط التعليمي: تنفيذ أهداف التعلم للطلبة المعاقين بصرياً وتقييمها.
- التقييم: المتخصص في تقنيات الطلاب المكفوفين.
- الممارسة المهنية والأخلاقية: والتعاون مع الأسر وغيرهم من المتخصصين.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية موضوع الكفايات المعرفية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وللتحديات الكبيرة التي تواجه هؤلاء المعلمين خلال عملهم، والمتمثلة في الطبيعة الخاصة للمشكلات المرتبطة بهذا الاضطراب التي تتجلى في الصعوبات الاجتماعية، والتواصلية، والسلوكية، تبرز الحاجة إلى تحديد أهمية الكفايات المعرفية والمهارات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، في ضوء المعايير والممارسات المهنية المرموقة، وقياس درجة امتلاكها لدى المعلمين الأردنيين، حيث تقوم الجامعات الأردنية بإعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم ضمن ما يسمى بالاتجاه "اللا تصنيفي" العام في التربية الخاصة، إلا أنه لا يتوفر برامج إعداد على مستوى البكالوريوس في تخصص الإعاقة البصرية؛ وإنما يوجد برنامجان على مستوى الدبلوم والماجستير يقدمان في الجامعة الألمانية الأردنية، ومن ناحية أخرى تؤكد ماك برايد ,McBride)

(2007 وجود قصور في مجال الكفاءة التدريبية في الجامعات والكليات في الأردن بغرض تخريج معلمين يمتلكون منظومة مهارات ضرورية في ميدان التربية الخاصة.

وبالرغم من أن البرامج التدريبية تطورت في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن هذه البرامج ضعيفة بالنسبة للمعلمين بوجه عام، ومعلمي التربية الخاصة بوجه خاص. فالمعلمون ينخرطون في التعليم دون إعداد لتعليم الفئات التي يتم تعيينهم للعمل معها لاحقاً. وأحد أوجه الضعف الرئيسية حاليا نقص الخبرات الميدانية الكافية، وضعف الإشراف على التدريب الميداني على طلبة الجامعات والكليات. ولا يتوفر حاليا برنامج يعدّ أخصائيي علم نفس مدرسي يستطيعون إجراء تقييم من النوع الذي يساعد معلمي غرف المصادر. ويبدو أن بعض مشرفي التربية الخاصة لم يحصلوا على أي تدريب في التربية الخاصة، لا يظهر أن هناك أي شكل من أشكال التأهيل أو التدريب العيادي الهادف إلى تحسين الممارسات التعليمية (الخطيب، ٢٠١٠؛ McBride, 2007).

وكذلك بالرغم من قيام المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بإعداد معايير الاعتماد العام لمؤسسات وبرامج التربية الخاصة، ومعايير الاعتماد الخاص لبرامج الإعاقة العقلية واضطراب التوحد، ومعايير مراكز التشخيص، ومعايير برامج صعوبات التعلم، واخيراً معايير المدارس الدامجة (Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities, 2007).

مشكلة الدراسة:

تتمثل في الحاجة الملحة للوقوف على الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة للمعلمين العاملين مع فئات الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية، وتحديداً الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من أجل تقديم الخدمات والبرامج التي تستند إلى الأدلة العلمية الرصينة التي تنعكس إيجاباً على تحسين قدرات الطلاب المكفوفين وتطويرها، وكذلك لتمكين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من اعتماد هذه الكفايات في مناهج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، بالإضافة إلى ضرورة دراسة أهمية ودرجة امتلاك المعلمين لتلك الكفايات المعرفية والأدائية، ولاسيما أن الدراسات العربية المنشورة التي تناولت موضوع الكفايات الخاصة بمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة –على حد علم الباحث–لم تتناول كفايات معلمي الطلاب المكفوفين ومهاراتهم تبعاً للمعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين على وجه الخصوص.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاكهم الكفايات المتطلبة للتدريس في مدارس التربية البصرية؟

٢. إلى أي مدى يتباين مستوى تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاكهم هذه الكفايات بتأثير متغيرات (النوع/ الخبرة/ التفاعل بينهما)؟

هدف الدراسة:

الكشف عن مستوى تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لامتلاكهم الكفايات المتطلبة للتدريس في مدارس التربية البصرية وبيان مدى تأثير متغيرات (النوع/ الخبرة/ التفاعل بينهما) في ذلك.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين، وأولياء الأمور، والمهنيين، وراسمي السياسات في مجال تربية الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في تعرف الكفايات اللازمة لمعلميهم؛ وذلك لتوفير فرص حقيقية لتخطيط برامج هذه الفئة في مجالات تصميم مناهج التدريب التي تقدمها وتعتمدها الجامعات في مرحلة ما قبل الخدمة، ومساعدة المراكز والمؤسسات المتخصصة بتقديم برامج ذوي الإعاقة البصرية على تطوير برامج التدريب والإعداد للعاملين أثناء الخدمة؛ مما سينعكس على تحسين نوعية الخدمات، والبرامج المقدمة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتمكينهم من الاندماج التعليمي والاجتماعي. ومن ناحية أخرى ستسهم نتائج هذه الدراسة في بعدها التطبيقي في تطوير عمليات اختيار المعلمين العاملين في مجال الإعاقة البصرية وتحسينها، كونها تشكل أساساً علمياً في عملية تقويم كفايات معلمي هذه الفئة ومهاراتهم وتطوير برامج إعدادهم وتدريبهم.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي

- المعلمين العاملين في مدارس ذوي الإعاقة البصرية في العاصمة الأردنية عمان وعددها مدرستان؛ وتعزى لقلة عدد المدارس في الدراسة إلى اقتصار الخدمات على المدارس الخاصة بالإعاقة البصرية، وهي مدارس إقامة دائمة، ويقتصر وجودها في العاصمة عمان.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

الكفايات: هي مجمل المعارف والمهارات المتطلب أن يكتسبها معلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في برامج الإعداد والتدريب المختلفة ويمارسها، لكي يكون مؤهلاً لتعليمهم في مدارس التربية البصرية.

معلمو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية: على أنهم أُولئك المختصين الذين يعملون في مدارس المعوقين بصرياً بمدينة عمان، من مختلف الدرجات العلمية، وبسنوات خبرة مختلفة، ويقومون على تقديم الخدمات التعليمية الخاصة للطلبة المعوقين بصريا، وتدريبهم على المهارات الحياتية.

الطلاب ذوو الإعاقة البصرية: هم مجموعة الطلاب الملتحقين في مدارس المعوقين بصرياً بمدينة عمان والمشخصين بالإعاقة البصرية تبعاً للمنحى الطبي.

الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات والأبحاث الأجنبية التي أجريت حول " أهميتها ودرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نتائج متباينة، فعلى سبيل المثال دراسة عيسى وعماشة (٢٠١٢) التي هدفت تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية طبقا للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية، ومدى تأثر الكفاءة المهنية للمعلمين بالنوع والجنسية، وسنوات الخبرة، وكذلك تحديد ما إذا وجدت فروق بين الأهمية والتنفيذ لدى العينة السعودية والمصرية. بلغت عينة البحث الحالي(١٢٤) معلما ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين بصرياً، وقد تم تطبيق مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. وأشارت النتائج إلى أن استجابات العينة السعودية مرتفعة على مجال الأهمية ومتوسطة على مجال التنفيذ، أما العينة المصرية فإن مجالي الأهمية والتنفيذ كانتا في المدى المرتفع. كما بينت النتائج وجود تباين بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة المهنية في مجال الأهمية، وكذلك في مجال التنفيذ لدى العينة السعودية والمصرية حيث كان الأداء مرتفعاً في الأبعاد: الأول الأصول التاريخية، والثاني نمو وسمات المتعلمين، والثالث الفروق الفردية في التعلم، والرابع استراتيجيات التعلم، والخامس بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية، عن بقية الأبعاد في مجال الأهمية.

ولا يوجد تأثير دال إحصائيا للجنسية على جميع أبعاد الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وأيضا في الدرجة الكلية. بينما التفاعل بين النوع والجنسية لم يكن له تأثير دال إحصائيا على الأبعاد: الرابع والخامس والسادس والثامن والتاسع والعاشر وأيضا في الدرجة الكلية. أما في مجال التنفيذ: يوجد تأثير للنوع

والجنسية والتفاعل بينهما على درجات مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

وفي دراسة (Kesiktas&Akcamete, 2011) والتي هدفت تقييم الكفاءات المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين بصريا بتركيا، تم اختيار عينة قوامها (٣٨١) معلما من المعلمين في الخدمة، وقبل الخدمة، ومرشدين نفسيين، حيث تم تطبيق مقياس يضم (٨٠) بنداً لقياس الكفاءات المهنية للمعلمين تتوزع على خمسة أبعاد، وتغطي مجالين: هما الأهمية، والتنفيذ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى استجابات في الأبعاد الخمسة تمثلت في الجانب المهاري، كذلك تبين أن المعلمين يواجهون مشكلات في تنفيذ تدريس المعارف والمهارات للتلاميذ ذوي الإعاقات البصرية.

وتناولت دراسة (Mnyanyi, 2008)عمليات التدريس والتعليم للتلاميذ المكفوفين في مدارس الدمج في تنزانيا Tanzania، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) مدرساً، يوجد معلمان تلقيا تدريباً في التربية الخاصة، ومعلمان آخران يعانيان من إعاقة بصرية، وأشارت نتائج الدراسة أن وجهة نظر المعلمين وتلاميذهم المعاقين بصريا بأن المعلمين يحتاجون إلى التدريب والمساندة كي يستطيعوا جعل بيئة التعلم أكثر إثارة وجاذبية مما يؤدي إلى الكفاءة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وتدريب المعلمين على كيفية تضمين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في عمليتي التعليم والتعلم، والمشاركة في الأنشطة المتنوعة مما يؤدي إلى زيادة دافعية طلابهم للتعلم.

وهدفت دراسة (Lee, et al, 2008) تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، طبقا لمعايير الكفاءة المهنية التي تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة The Council For Exceptional Children(CEC)في ٢٠٠١، تم استخدام استبيان لجمع المعلومات من ١٩٠ معلما بكوريا الجنوبية من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مجال الأهمية ترجع إلى خلفية المعلمين التربوية وخبراتهم، وتوجد في بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي، والتقييم بين هذه المجموعات.

وهدفت دراسة(Evans, 2007) تحديد أهمية الخبرة والتخصص للمدرسين والأخصائيين النفسيين الذين يعملون في مدارس الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، بلغت عينة الدراسة (١٨٩) معلماً للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وأشارت نتائج الدراسة أن مجموعة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الأعلى خبرة هم أكثر معرفة بخصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بمجموعة الأخصائيين النفسيين، وأن الأخصائيين النفسيين أعلى من المعلمين في معرفة الجانب الإحصائي وصدق الأدوات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استُخدِمَ في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يوظف استبانة بالكفايات المتطلبة لمعلمي الإعاقة البصرية حول أهمية هذه الكفايات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين العاملين في مدارس المكفوفين في مدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي(٢٠١٦-٢٠١٧م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة لطلبة ذوي الإعاقة البصرية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع (١٣٠) استبانة استرجع منها (١١٢) استبانة وبعد مراجعة البيانات تبين أن هناك (١٢) استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي لما لعدم اكتمال المعلومات أو لعدم الجدية، يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري (النوع، الخبرة).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري النوع والخبرة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٣٤	%٣٤
	أنثى	٦٦	%٦٦
	المجموع	١٠٠	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢٤	%٢٤
	من ٤-٦ سنوات	٥١	%٥١
	أكثر من ٦ سنوات	٢٥	%٢٥
	المجموع	١٠٠	%١٠٠

يظهر من الجدول رقم (١) ما يلي:

١. بلغ عدد الذكور في العينة (٣٤) بنسبة مئوية (٣٤,٠%)، بينما بلغ عدد الإناث (٦٦) بنسبة مئوية (٦٦,٠%).

٢. بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة(٥١,٠%) لعدد سنوات الخبرة (من ٤-٦ سنوات)، وبينما بلغت أدنى نسبة مئوية (٢٤,٠%) لعدد سنوات الخبرة (أقل من ٣ سنوات).

أداة الدراسة: استبانة بالكفايات المتطلبة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وهدفها تحديد هذه الكفايات وبيان مدى تقدير المعلمين عينة الدراسة لأهميتها.

مرت عملية تطوير قائمة الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمراحل الآتية:

- إعداد قائمة الكفايات وبناؤها اعتماداً على الكفايات المقترحة لمعلمي التربية الخاصة العاملين مع المعلمين ذوي الإعاقة البصرية في مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(٢٠٠٩)، وهي من أكبر المنظمات المهنية المتخصصة التي تعنى بتطوير المخرجات التربوية للأفراد ذوي الإعاقات والموهوبين، ودراسة وثائق المنظمات المهنية المعنية بتطوير برامج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، والتوصيات المتعلقة ببرامج الجامعات المرموقة والمعنية بتطوير كفايات المهنيين العاملين مع هؤلاء الطلاب في العديد من الولايات الأمريكية.
- تحديد قائمة بالكفايات المعرفية، والمهارات اللازمة، والأساسية للمعلمين العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، والخروج بصورة ملائمة لواقع البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، والتي تكونت في صورتها الأولية من (٧٢) فقرة تقيس معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.
- التحقق من صدق القائمة ظاهرياً؛ حيث تم عرضها على(١٠) محكمين من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة العاملين في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وطلب منهم إبداء آرائهم في وضوح الفقرات، ومدى انتمائها وتمثيلها للكفايات المعرفية، والمهارات المتطلبة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، واقتراح حذف بعض الفقرات، وقد أفاد المحكمون بشمولية الفقرات، وتغطيتها للكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مع حذف بعض الفقرات. وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من(٦٧) فقرة تقيس معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.
- تحديد سلم تقدير الإجابة لجانب تقدير المعلمين لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات

المتطلبة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ثلاثة مستويات، وهي بحسب وزنها: (مرتفعة =٣,٠٠-٤,٠٠، متوسطة =٢,٠٠- اقل من ٣,٠٠، منخفضة =١- اقل من ٢,٠٠)، بحيث تتراوح العلامة الكلية على القائمة بين(٤٠-١٢٠) لكل جانب من الأهمية.

- للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلم ومعلمة من خارج العينة الأصلية للدراسة، مرتين بفارق زمني أسبوعان، ثم تم تطبيق استخراج معادل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) حيث بلغ (٠,٨٥) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائيا.

إجراءات التطبيق:

١. حصر عدد المعلمين والمعلمات في مدرستي عبد الله بن أم مكتوم، ومدرسة عبدون الثانوية.

٢. زيارة الباحث لمدرستي عبد الله بن أم مكتوم، ومدرسة عبدون الثانوية في مدينة عمان، وعقد لقاء مع المدراء في هذه المدارس لتوضيح أهداف الدراسة، وشرح مكونات القائمة، ومن ثم توزيع الاستبانات على جميع المعلمين، وطلب منهم تعبئتها وإعادتها لإدارة المدرسة في اليوم التالي.

٣. قيام الباحث بجمع الاستبانات لغايات إدخال البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، حيث بلغ عدد الاستبانات المعادة (١٠٠) استبانة.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:" ما مستوى تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاكهم الكفايات المتطلبة للتدريس في مدارس التربية البصرية؟ " فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على استبانة الكفايات المعرفية، ويعرض الجدول (٢) نتائج ذلك التحليل.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	١٤	الإلمام باتجاهات وتصرفات المعلمين التي تؤثر على سلوك الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.84	0.86	مرتفعة
٢	٩	الإلمام بتأثيرات الإعاقة البصرية على الخبرات والتعلم	3.43	0.81	مرتفعة
٣	١٨	الإلمام باستراتيجيات تعليم مهارات الإصغاء والاستماع التعويضية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.42	1.01	مرتفعة
٤	٢٠	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم مهارات التكنولوجيا للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.41	1.01	مرتفعة
٥	٤١	تحسين تعليم ذوي الإعاقة البصرية من خلال إجراء التعديلات والتكييفات البيئية	3.40	0.95	مرتفعة
٦	٧	الإلمام بتطور نمو الحواس الثانوية الأخرى في حالة الإعاقة البصرية	3.37	0.95	مرتفعة
٦	٣٣	الإلمام باستراتيجيات إعداد الطلبة ذوي حالات العين المتقدمة لإنجاز/ عمل انتقال إيجابي وتعلم مهارات بديلة	3.37	1.02	مرتفعة
٦	٤٠	الإلمام بنماذج الدور مع الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.37	1.01	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٩	٤٨	متابعة تنفيذ تقييم الأهداف التعليمية استناداً إلى منهاج الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.35	1.00	مرتفعة
١٠	٣	الإلمام بالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بتركيب ووظائف النظام البصري لدى الإنسان	3.33	0.96	مرتفعة
١١	٣١	الإلمام باستراتيجيات تأسيس وتشجيع الدفاع الذاتي لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.33	1.02	مرتفعة
١٢	٤٣	إيجاد بيئات تعلم تشجع الأفراد ذوي الإعاقة على الدفاع الذاتي والاستقلالية.	3.32	0.98	مرتفعة
١٣	٣٤	تعليم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية استخدام استراتيجيات التفكير، وحل المشكلات، والاستراتيجيات المعرفية الأخرى	3.31	1.05	مرتفعة
١٤	١	الإلمام بالأسس التاريخية لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.30	0.97	مرتفعة
١٤	٢٧	الإلمام باستراتيجيات تعليم القضايا المتعلقة بالتربية الصحية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.30	1.01	مرتفعة
١٤	٢٩	الإلمام باستراتيجيات تعليم مهارات الحياة الوظيفية اليومية والاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.30	0.93	مرتفعة
١٤	٥٩	الاحتفاظ بسجلات الإعاقة المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.30	0.99	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١٨	٨	الإلمام بتأثيرات الإعاقة البصرية على النمو والتطور	3.28	0.84	مرتفعة
١٨	٣٢	الإلمام بأساليب تعديل ومواءمة طرق التعليم والمواد للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.28	1.11	مرتفعة
٢٠	٢٥	الإلمام بإعداد وتحضير الأفراد ذوي الإعاقة البصرية للتهيئة وتقييم القدرة على التنقل والتعليم	3.27	1.16	مرتفعة
٢١	١٥	الإلمام باستراتيجيات تعليم القراءة والكتابة بطريقة برايل	3.26	0.96	مرتفعة
٢١	٢٦	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم القضايا المتعلقة بالتربية الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.26	0.99	مرتفعة
٢٢	١٦	الإلمام بطرق واستراتيجيات الكتابة اليدوية للطلبة ضعيفي البصر	3.24	0.91	مرتفعة
٢٢	٣٥	إعداد وتكييف المواد والمطبوعات بطريقة برايل وبالطرق الأخرى	3.24	1.06	مرتفعة
٢٢	٤٥	الإلمام بالعلاقة بين عملية التقييم وتطوير الخطة التربوية الفردية والإحلال في المكان المناسب وتأثيراتها على خدمات الإعاقة البصرية المساندة	3.24	1.03	مرتفعة
٢٦	٥٠	الإلمام بالمصطلحات المتخصصة والمستخدمة في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.23	1.00	مرتفعة
٢٦	٦٥	الإلمام بالخدمات، والشبكات، والمطبوعات والمنظمات الخاصة	3.23	0.66	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		بالأفراد ذوي الإعاقة البصرية			
٢٨	٢١	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم واستخدام الابيكاس، والعداد الناطق، والتصاميم اللمسية، والوسائل الحسية المعدلة	3.22	1.01	مرتفعة
٢٩	٥٤	الإلمام بأساليب التقييم البديل للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.21	0.89	مرتفعة
٣٠	٢٨	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم التربية الرياضية المعدلة والأنشطة الترفيهية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.20	0.97	مرتفعة
٣١	٥	التعبير عن فلسفة شخصية في مجال التربية الخاصة	3.19	1.01	مرتفعة
٣١	١١	الإلمام بتأثيرات العلاجات الدوائية على النظام البصري	3.19	1.12	مرتفعة
٣١	٦٢	الإلمام بالمنظمات والمطبوعات والمؤلفات في مجال الإعاقة البصرية	3.19	0.74	مرتفعة
٣٤	٤	الإلمام بالقضايا والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة وفي تعليم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.18	1.01	مرتفعة
٣٤	٤٦	الإلمام بالبرامج النموذجية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.18	0.96	مرتفعة
٣٦	١٧	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم Signature Writingللأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.17	0.96	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٣٦	٥٢	الإلمام بالسياسات المتخصصة والمتعلقة بالإحالة وإجراءات الإحلال للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.17	1.04	مرتفعة
٣٨	٥١	الإلمام بالاعتبارات الأخلاقية، والقوانين، والسياسات المتعلقة بتقييم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.15	0.95	مرتفعة
٣٩	١٢	الإلمام بتأثيرات الإعاقة البصرية على الأسرة والتفاعلات المتبادلة تقدير الفرد لذاته	3.14	1.08	مرتفعة
٤٠	٦٤	الإلمام باستراتيجيات وطرق مساعدة الأسر وأعضاء الفريق الآخرين في التخطيط للخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.13	0.64	مرتفعة
٤١	٢٢	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم المفاهيم الأساسية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.12	1.07	مرتفعة
٤١	٢٤	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم مهارات الدراسة والتنظيم للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.12	1.00	مرتفعة
٤١	٤٢	تصميم بيئة تعلم متعددة الحواس تشجع الأفراد ذوي الإعاقة البصرية على المشاركة النشطة في المجموعة والأنشطة الفردية	3.12	1.03	مرتفعة
٤٤	٢	الإلمام بالتعريفات التربوية، وطرق محكات التعرف، وقضايا التسمية/ التصنيف، التقديرات المتعلقة بانتشار وحدوث حالات الإعاقة البصرية	3.10	0.93	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٤٥	٣٩	الإلمام بطبيعة أدوار ومهام المعلمين المساندين، والذين يعملون مع الأفراد ذوي الإعاقة البصرية بشكل مباشر	3.08	1.00	مرتفعة
٤٦	٦	الإلمام بنمو وتطور جهاز الإبصار	3.07	1.01	مرتفعة
٤٧	٣٠	الإلمام باستراتيجيات تعليم المهارات المهنية، وتقديم الإرشاد المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.06	0.87	مرتفعة
٤٧	٥٣	الإلمام بالإجراءات المتخصصة في الكشف، ما قبل الإحالة، والإحالة، والتعرف على الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.06	0.98	مرتفعة
٤٩	٦١	استخدام المعلومات في التخطيط لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.05	0.68	مرتفعة
٥٠	٦٠	جمع المعلومات المتعلقة بالتاريخ الأسري وبالوضع البصري للفرد	3.04	0.88	مرتفعة
٥١	٣٦	النسخ، ومراجعة المواد المطبوعة، ومعرفة المواد المتداخلة بين السطور، واختصار القراءة والكتابة ونظام نميث	3.03	0.97	مرتفعة
٥١	٤٧	استخدام الأساليب التكنولوجية لتحقيق الأهداف التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.03	0.95	مرتفعة
٥١	٥٥	الإلمام بطرق تفسير واستخدام الدرجات في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	3.03	1.05	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٥٤	٦٣	المشاركة في فعاليات وأنشطة التطوير المهني في مجال الإعاقة البصرية	3.01	0.71	مرتفعة
٥٥	١٠	الإلمام بالجوانب النفسية/ الاجتماعية الناتجة عن الإعاقة البصرية	3.00	1.04	مرتفعة
٥٦	٢٣	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم مهارات الفعالية البصرية، واستخدام تكييفات الطباعة، والمعينات البصرية وغير البصرية	2.99	1.08	متوسطة
٥٦	٣٧	استخدام نظام برايل للطباعة، واستخدام الحاسوب وأدوات الكتابة الخاصة لإنتاج مواد برايل	2.99	1.03	متوسطة
٥٦	٥٦	تفسير التقارير الطبية للعين، والمعلومات التشخيصية الأخرى المتعلقة بحالة بالإبصار	2.99	0.99	متوسطة
٥٩	٣٨	إعداد الأفراد ذوي الإعاقة البصرية للوصول إلى المعلومات والخدمات المتوفرة في المجتمع	2.98	0.97	متوسطة
٥٩	٥٧	استخدام أدوات التقييم المحددة للإعاقة	2.98	1.07	متوسطة
٦١	٦٦	بناء أنشطة وأعمال المعلمين المساعدين والنظراء الذين يعملون في برامج الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	2.96	0.69	متوسطة
٦١	٤٤	إعداد الأفراد ذوي الإعاقة البصرية للاستجابة بشكل بناء للاتجاهات المجتمعية	2.89	0.97	متوسطة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٦٣	٤٩	إحراز وتنظيم المواد الخاصة لتنفيذ الأهداف التعليمية مع الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	2.89	1.10	متوسطة
٦٤	٥٨	تكييف واستخدام إجراءات التقييم عند تقييم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية	2.85	1.13	متوسطة
٦٥	١٩	الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم الطباعة ومهارات استخدام لوحة المفاتيح	2.70	1.11	متوسطة
٦٦	١٣	الإلمام بتأثير الإعاقات الإضافية الأخرى على الفرد ذي الإعاقة البصرية	2.51	1.02	متوسطة
الأداة ككل			3.16	0.61	مرتفعة

يتضح في الجدول رقم (٢) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة عن عبارات أداة الدراسة تراوحت بين (٢,٥١-٣,٨٤)، حيث جاءت بالمرتبة الأولى العبارة (١٤) ونصها: الإلمام باتجاهات وتصرفات المعلمين التي تؤثر على سلوك الأفراد ذوي الإعاقة البصرية بوسط حسابي (٣,٧٤) ودرجة أهمية مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (٩) ونصها: الإلمام بتأثيرات الإعاقة البصرية على الخبرات والتعلم بوسط حسابي (٣,٤٣) ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (١٨) ونصها: الإلمام بطرق واستراتيجيات تعليم مهارات الإصغاء والاستماع التعويضية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية، بوسط حسابي (٣,٤٢) ودرجة أهمية مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (١٣) ونصها: الإلمام بتأثير الإعاقات الإضافية الأخرى على الفرد ذي الإعاقة البصرية " بوسط حسابي (٢,٥١) ودرجة أهمية متوسطة، وبلغ الوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن للأداة ككل (٣,١٦) بدرجة أهمية مرتفعة، وهذا يدل على أن تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية جاء مرتفعاً.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

إلى أي مدى يتباين مستوى تقدير معلمي الإعاقة البصرية لأهمية هذه الكفايات بتأثير متغيرات (النوع/ الخبرة/ التفاعل بينهما؟. فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، أو التفاعل بينهما، ويعرض الجدول (٣) نتائج ذلك التحليل.

جدول رقم (٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً لمتغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، أو التفاعل بينهما

المتغير	المستوى	ذكر		أنثى		المجموع	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	3.07	0.19	2.62	0.67	2.81	0.56
	من ٤-٦ سنوات	3.47	0.68	3.14	0.56	3.21	0.59
	أكثر من ٦ سنوات	3.37	0.57	3.40	0.61	3.39	0.58
	الوسط الحسابي	3.30		3.09			
	الانحراف المعياري	0.53		0.64			

يظهر من الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً لمتغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، أو التفاعل بينهما، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، أو التفاعل بينهما، الجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، أو التفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النوع	1.300	1	1.300	3.946	0.052
الخبرة	4.804	2	2.402	7.292	0.00
النوع* الخبرة	.730	2	.365	1.108	0.33
الخطأ	30.962	94	.329		
المجموع	1033.500	100			
المجموع مصحح	37.428	99			

يظهر من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- **وجود اختلاف في تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (٧,٢٩٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا ولمعرفة مصادر الفروق تم تطبيق طريقة شيفيه للمقارنات البعدي، حيث أظهرت النتائج أن الفروق كان لصالح أصحاب الخبرة (أكثر من ٦ سنوات).**
- **عدم وجود اختلاف في تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير النوع، والتفاعل بين الخبرة والنوع، حيث كانت جميع قيم (F) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروقات في الأوساط الحسابية للأداة ككل تبعاً لمتغيري النوع أو التفاعل بين الخبرة والنوع.**

المناقشة والتفسير:

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بالسؤال الأول والذي نصه: " ما مستوى تقدير معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لأهمية امتلاكهم الكفايات المتطلبة للتدريس في مدارس التربية البصرية؟، . فأشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة قد روا أهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات المتطلبة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بدرجة مرتفعة. يرى

الباحث أن هذه النتيجة منطقية وتتفق مع الخط العام للتعامل مع ذوي الإعاقة بشكل عام وعلى الخصوص ذوي الإعاقة البصرية، وقد يعود ذلك إلى أن العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يدركون مدى أهمية أن يكون لديهم كفايات، ومهارات سواء معرفية كانت أم تدريبية تدعمهم، وتجعلهم قادرين على التعامل مع هذه الشريحة من شرائح التربية الخاصة إذ أنها تحتاج إلى مهارات وكفايات، وبرامج، وأساليب خاصة مختلفة عن الفئات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عيسى وعماشة (٢٠١٢)والتي أشارت إلى أن استجابات العينة السعودية مرتفعة على مجال الأهمية ومتوسطة على مجال التنفيذ، ومن ناحية أخرى اختلفت مع نتائج دراسة Lee, et al (2008)، ودراسة (Kesiktas&Akcamete, 2011) والتي أشارت إلى أن أعلى استجابات في الأبعاد الخمسة تمثلت في الجانب المهاري وهذا يدل على إدراكهم لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

فيما يتعلق بالسؤال الثاني والذي نصه إلى أي مدى يتباين مستوى تقدير معلمي الإعاقة البصرية لأهمية هذه الكفايات بتأثير متغيرات (النوع/ الخبرة/ التفاعل بينهما؟، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية امتلاك معلمي أطفال المكفوفين للكفايات المعرفية والمهارات اللازمة تبعاً للتفاعل بين متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة إذ بلغت قيمة (ف) (١٣,٠٨٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية، حيث أظهرت النتائج أن الفروق كان لصالح أصحاب الخبرة (أكثر من ٦ سنوات)، يرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، فقد يعود السبب إلى أن زيادة خبراتهم وتنوعها أدى إلى زيادة معرفتهم بخصائص، واحتياجات المكفوفين مما يؤدي الى سهولة تعاملهم مع هذه الفئة، كما ويرى الباحث أن زيادة الخبرة قد يعود لإمكانية استخدامهم للتكنولوجيا الخاصة بهم والتي أتاحت لهم المجال للاطلاع على كل ما هو موجود في العالم لتيسير التعليم الأكاديمي والشؤون الحياتية لأفراد فئتهم حتى وإن لم تكن هذه المستجدات غير متوفرة في الأردن، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Evans, 2007)والتي أشارت إلى أن مجموعة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الأعلى خبرة هم أكثر معرفة بخصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بمجموعة الأخصائيين النفسيين، ولكن اختلفت مع نتيجة دراسة عيسى وعماشة (٢٠١٢) والتي أشارت إلى عدم يوجد تأثير لسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مجالي الأهمية والتنفيذ، في حين أن جميع أفراد العينة بغض النظر عن نوعهم وعدد سنوات خبرتهم قد تلقوا التعليم الجامعي بنفس الطريقة ضمن برامج تربية خاصة جامعية عامة لا تصنيفية، مما يشير لعدم حصولهم على أي تعليم أو تدريب متخصص في الإعاقة البصرية، وهذا يفسر عدم

وجود فروق بين أفراد العينة في درجة تقديرهم لامتلاكهم للكفايات والمهـــارات تبعـــاً لمتغير النوع، وعدد سنوات الخبرة، أو التفاعل بينهما. وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع ما توصلت إليه دراسة لي(2008) والتي أشارت إلى وجد تأثير للنوع على درجـــات مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، حيث نجد أن النوع لـــه تأثير دال على البعد الثاني"نمو، وسمات المتعلمين" والفروق لصالح الإناث، وأيضا لها تأثير على البعد الثالث"الفروق الفردية في التعلم" حيث الإناث أعلى تنفيذا لبنود البعـــد الثالث، وللنوع تأثير دال على البعد الخامس"بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية".

التوصيات:

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية:

- التركيز في إجراءات تدريب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة أثناء الخدمة على الجوانب والأبعاد التي يواجهون فيها نقصاً في المعلومات وخصوصا تلك المتعلقة بالتدريس بطريقة برايل، أو في استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- اتباع منهجية محددة في تقيم أداء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تستند إلى الكفايات المعرفية والأدائية المنبثقة من معايير الممارسة المهنية.
- تجسير الفجوة بين مجالي الأهمية والتنفيذ من خلال تدريب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على الإلمام بتوظيف التقنيات التعليمية في العملية التعليمية.
- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الإعاقة البصرية في مرحلة ما قبل الخدمة لتتوافق والكفايات والمهارات المتفق عليها عالمياً.

المقترحات: تقترح الدراسة إجراء الدراسات التالية:

- الصعوبات التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية من وجهة نظرهم وآليات التغلب عليها.
- الإعداد المهني لمعلمي الإعاقة البصرية في ضوء المستحدثات التكنولوجية واحتياجات الطلاب.
- مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس الإعاقة البصرية وعلاقته ببعض المتغيرات.

المراجع:

- البيلاوي، إيهاب (٢٠٠١): قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- الحديدي، منى والخطيب، جمال (٢٠٠٥) استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- الخطيب، جمال وشيرلي ماك برايد(٢٠١٠) تقرير نهائي وضع إطار لسياسات برامج التربية الخاصة وخدماتها وتنقيح المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا للتطور المهني أثناء الخدمة، مقدم لوزارة التربية والتعليم، المرحلة الثانية من مشروع إيرفكي (المكون ٣و٤).
- الزهيري، إبراهيم عباس (١٩٩٨): فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
- سعفان، محمد أحمد، محمود، سعيد طه (٢٠٠٢): المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- عيسى، جابر، وعماشة، سناء .(٢٠١٢). تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا طبقا للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية "دراسة مقارنة"، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد(٧٥).
- Ambrose-Zaken, G. (n.d.). Qualitative analysis of 100 interviews with employed adults who are blind and visually impaired on their travel before, during, and after O&M instruction. Unpublished manuscript. Department of Special Education, Hunter College, City University of New York.
- Apont, C. & Marie, L. (2009). Assistive technology needs assessment protocol for students with visual impairment. At Puerto Rico, (University of Puerto Rico).(Masters thesis) 1-288. Available from proudest dissertations and theses database. (AAT: 1466816).

- Beck- winchatz, B. &Riccobono, M. (2008). Advancing participation of blind students in science technology, engineering and math. Advances in Space Research, 42, 1855-1858.
- Bickford, J. O. (2006). Assessing attainment of competency and program characteristic of a distance preparation program for teachers of students with visual impairments: One university's experience. Re: view: Rehabilitation education for blindness and visual impairment, 38(3), 99-113.
- Brambring, M.(2007). Divergent development of manual skills in children who are blind or sighted. Journal of Visual Impairment & Blindness,101, 212-225.
- Casten, R., &Rovner, B.(2008). Depression in age-related macular degeneration. Journal of Visual Impairment & Blindness, 102, 591-599.
- Cavenaugh, B. S., Giesen, J. M., & Steinman, B. A.(2006). Contextual effects of race or ethnicity on acceptance for vocational rehabilitation of consumers who are legally blind. Journal of Visual Impairment & Blindness,100, 425-436.
- Curry, S. A., &Hatlen, P. H.(2007). Meeting the unique educational needs of visually impaired pupils through appropriate placement. Journal of Visual Impairment & Blindness, 101, 237-238.
- Demario, N. C. &Lian, M. J.(2000). Teacher's perceptions of need for and competency in transcribing Braille materials in the Nemeth code. Journal of Visual Impairment & Blindness, 94 (1) 7-14.

- Durando,J.A. &Wormsley, D,P.(2009). Evaluating and Implementation of Individualized Meaning Centered Approach to Teaching Braille Literacy, Journal of Visual Impairment and Blindness,103 (3),150-161.
- Erin, J. N., Holbrook, C, Sanspree, M. J., & Swallow, R. M.(2006). Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Evans, C. A.(2007). Psycheducational assessment of students who have visual impairments perspective of teachers of student who are blind or who have low vision and school psychologists. PH.D.A Dissertation, Faculty of education, University of Utah.
- Frieman ,B.B.(2006). State Braille Standards for Teachers of Students Who are Blind or Visually Impaired: A National Survey. Future Reflections, www.nfb.org.
- Hadidi, Muna S.(2008).Special Needs Education,3.3 Program Development Visual Impairment. Report prepared for the Ministry of Education, Hashemite Kingdome of Jordan. ERfKE 1 Project.
- Kapperman, G. &Sticken, J.(2003). A case for increased training in the Nemeth code of Braille mathematics for teachers of student who are visually impaired. Journal of visual impairment & blindness, 94, 7-14.
- Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities(2007) National Strategy for Persons with Disabilities (2007-2015).

- Kesiktas, A.D. &Akcamete, A.G.(2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of student who are visually in Turkey.Journal of visual impairment & blindness.108-124
- Knowlton, M. & Berger. K.(1999). Competencies required of Braille teachers. Review,30(4), 151-160.
- Kumar, S.(2007). Talking Braille :A new tool to teach blind children. Appropriate technology, 34(4). 56-57.
- Lee, H.G., Kim, J.H.& Kang, J.G.(2008). The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. International journal of special education,23 (2). 33-46.
- Lewis, S., &McKenzie, A. R.(2009). Knowledge and skills for teachers of students with visual impairments supervising the work of paraeducators.Journal of Visual Impairment& Blindness, 103, 481–494.
- McBride, Shirley A.(2007).Review of Special Education– Grades1-12 Summary Report prepared for the Ministry of Education, Hashemite Kingdome of Jordan. ERfKE 1 Project.
- Mnyanyi, C. B.F.(2008).from Teaching to Learning: Involving Pupils with Visual Impairment in Ordinary Primary School Classroom Teaching and Learning Process, A Paper Presented in ECER 2008.
- Pogrund, R. L., &Wibbenmeyer, K. A.(2008). Interpreting the meaning of the terms certified and highly qualified for teachers of students with visual impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness,102, 5-15.

- Shaw, S.F, Madus,J W., and Banerjee., M.(2009).Enhance Access to PostSecondary Education for Students with Disabilities.Intervention in School and Clinic.

- Spungin, S. J. & Ferrell, K.A.(2007). The role and function of the teacher of students with visual impairments. Reston, VA: Division on Visual Impairment/Council for Exceptional Children.

- Stephens, B. C., Kirchner, C., Orr, A. L., Savino, D., & Rogers, P.(2009). Collaborative outcome measurement: Development of the nationally minimum data set. Journal of Visual Impairment & Blindness, 103, 342-353.