المجلد (٦)، العدد (٢٢)، الجزء الثاني، يناير ٢٠١٨، ص ص ٩٩ – ١٤٥

تقويم أداء معلمي التربية الفكرية
في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين

إعداد

ا.د/ناصر بن سعد العجمي
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة الملك سعود

أ/ مرام مسند الصيفي
معلمة اعاقة فكرية
وزارة التعليم- تعليم المدينة المنورة

DOI: 10.12816/0043625

تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين

إعداد
ا.د/ناصر بن سعد العجمي (*) & أ/مرام مسند الصيفي(**)

ملخص الدراسة

تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين في منطقة المدينة المنورة. والتحقق من أثر متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس، والمكان التربوي في أداء معلمي التربية الفكرية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وقد قامت الباحثة بإعدادها من خلال ترجمة المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، وفي ضوء ما تم صياغته من أسئلة وأهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الفكرية في منطقة المدينة المنورة. وقد أوضحت نتائج الدراسة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية بدرجة كبيرة، وهي مرتبة تنازلياً: الممارسات المهنية الأخلاقية، الفروق الفردية في التعلم، اللغة، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، التعاون، الاستراتيجيات التعليمية، التخطيط التعليمي، نمو المتعلمين وخصائصهم، وجاءت درجة التوافر متوسطة في معيارين هما: الأسس، والتقييم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين المتعلقة بمحور التخطيط التعليمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في بقية المحاور، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين المتعلقة ببيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية، الممارسات المهنية، التعاون تعزى لمتغير المكان التربوي لصالح المدرسة. أما فيما يتعلق بمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة فلم يكن لهما أي أثر يذكر على أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، معلمو التربية الفكرية، المعايير المهنية.

(*) أستاذ بقسم التربية الخاصة وزارة التعليم – جامعة الملك سعود.
(**) معلمة إعاقة فكرية كلية التربية - تعليم المدينة المنورة.

The Performance Evaluation Of Intellectual Education Teachers in the Light of Standards of The Council of Exceptional Children CEC

Prof. Nasser Al Ajmi & Maram Alsaifi

Abstract

The aim of this current study was to recognize level of performance of intellectual education teachers in the light of professional standards of the Council of Exceptional Children in AlMadinah Region. It also aimed to verify the impact of qualification, teaching experience, gender and educational place on the performance of intellectual education teachers. To achieve this aim, the researcher developed a questionnaire by translating the professional standards of the Council of Exceptional Children and she benefited from the conceptual framework and previous studies in forming the study questions and identifying its aims.

Sample of the study consisted of (150) male and female intellectual education teachers in AlMadinah Region. Results of the study showed that the professional standards of the Council of Exceptional Children are found in the performance of intellectual education teachers in a great degree in the following standards: ethical professional practices, individual differences in learning, language, learning environments and social interactions, cooperation, educational strategies, educational planning, and students development and characteristics. For the standards of foundations and evaluation, performance was medium.

Results also showed that there are statistically significant differences related to gender at the level of ($\alpha < 0,05$) in performance of intellectual

education teachers in the light of professional standards of the Council of Exceptional Children in the domain of educational planning and this difference was for females. There were no statistically significant differences related to gender in other domains. Results also showed that there are statistically significant differences related to educational place in the performance of intellectual education teachers in the light of professional standards of the Council of Exceptional Children in the domains of learning environments and social interactions, professional practices and cooperation. For the variables of qualification and experience, they didn't have any impact on the performance of intellectual education teachers in the light of professional standards of the Council of Exceptional Children.

Keywords: intellectual disability, intellectual education teachers, professional standards.

مقـــدمـــــة

يشـهد العـالم تحـولات وتطـورات عديـدة، مـن الانفتـاح العـالمي علـى تقنيـة المعلومـات والاتصالات، والتركيز على التنافسية العالمية القائمة على الاقتصاد المعرفي، والذي ينظر إلى أن رأس المال البشري هو الأساس لتحقيق ذلك، ومن هنا تزايد الاهتمام بالتعليم، وبتطور أدبياته، ونظرياته، وممارساته؛ ولذا عُقدت اللقاءات الدولية التي تعزز ذلك التحول، وأصبح هناك توجه دولي للالتزام بتوصيات تلك المؤتمرات والملتقيات التي تدرج ضمن تقاريرها المعلنة، ومن التقارير المعززة لتحسين توجهات التعليم في الدول، تقرير اليونسكو، التعليم ذلك الكنز المكنون، والذي أكد على المبادئ الأربعة للتعليم، كما أشار لها (كمال،١٩٩٨) تعلّم لتعرف، تعلّم لتعمل، تعلّم لتكون، تعلّم لتتعايش، وكذلك مبدأ مدرسة الجميع، الذي يعني حق التعليم لجميع الأطفال دون استثناء ضمن المدرسة العادية.

والملاحِظ لتطورات التعليم في العالم يعلم يقيناً أنها سعت إلى ترسيخ هذه المبادئ من خلال تضمينها في سياساتها. وتعتبر المملكة العربية السعودية إحدى الدول التي تشهد تطورات في التعليم باعتباره الوسيلة الأساس لتعزيز التحول لمجتمع الاقتصاد المعرفي، وقد انطلقت رؤية المملكة في ٢٠٣٠م مؤكدة على أهمية الاستثمار في التعليم؛ لترسيخ القيم الإيجابية، وتزويد الطلاب بالمهارات، والمعارف التي تتوافق مع احتياجات سوق العمل المستقبلية؛ لبناء شخصية مستقلة لكافة أبناء الوطن من خلال تعليم عالي الجودة. (رؤية ٢٠١٦, ٢٠٣٠)

إن وضع هذا الهدف الإستراتيجي ما هو إلا اعترافاً من القائمين على التعليم بأهمية الالتزام بالتوجهات العالمية نحو الاهتمام بتعليم ذوي الإعاقة، والمنبثقة من إطار ما تم ذكره سابقاً، وهذا يتطلب العناية بكافة عناصر العملية التعليمية، التي يعد معلم التربية الخاصة أساس هذه العناصر، والركن الأساسي فيها؛ لذلك اهتم المختصون بمعلم التربية الخاصة، وإعداده، وتأهيله؛ ليكون القوة الحقيقية التي تدفع بذوي الإعاقة نحو التقدم.

وما معلم التربية الفكرية إلا أحد المستهدفين بهذا الأمر؛ وذلك لأنه يعمل مع قدرات، واحتياجات متباينة، وهذا يتطلب أن يكون على قدر من الإعداد، والتأهيل، والتدريب؛ ليكون قادراً على الوفاء بمتطلبات، واحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

كما وضح ذلك(سليمان، ٢٠١١:٢٩٦) حيث أشار إلى "أن معلم التربية الفكرية يتعامل مع تلاميذ ذوي خصائص، وحاجات نفسية، وقدرات عقلية خاصة، فهو مطالب بفهم تام لخصائص تلاميذه النفسية، والسلوكية، وحاجاتهم، وميولهم، واهتماماتهم التي تختلف عن العاديين، أي أن معلم هذه الفئة يحتاج إلى كفايات خاصة، وقدرات عالية، ومهارات متنوعة".

وهذا ما أدى للمطالبة بتمهين المعلم، وتمكينه من ذلك من خلال معايير مهنية تدعم ممارساته ذات الجودة العالية، والتي ينعكس أثرها على المتعلم، وتسليط الضوء على أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء معايير عالمية ومهنية نستطيع من خلالها التأكد من أن أداء المعلم يتم في إطار مؤسسي، ومهني عالمي؛ بهدف تقويم، وإرشاد، وتوجيه ممارساته المهنية، وتقديم توصيات لكفاءة أدائه.

مشكلة الدراسة:

إن المطلع على واقع تربية وتعليم الطلاب غير العاديين بوجه عام، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية يجد أن الممارسات الموجودة في هذا الميدان والمنفذة من قبل معلمي التربية الفكرية، لم تكن بالمستوى المقبول تربوياً، واجتماعياً، وهو ما أكدته نتائج الدراسات، فقد أشارت دراسة العايد (٢٠١٠) التي هدفت إلى تقويم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس الطلاب العاديين في محافظة الطائف أن المجال الكلي لفاعلية البرامج جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاء مجال مخرجات التعليم لمعلمي التربية الخاصة كذلك. كما وضحت دراسة العجمي والدوسري (٢٠١٥) أن هناك تفاوتاً في الكفايات التي يمتلكها المعلمون من حيث إعداد الخطط التعليمية، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية وغيرها من المهارات.

وحيث إن نجاح معلم التربية الفكرية في القيام بمهامه التربوية والتعليمية يتعلق بمدى امتلاكه للكفايات التعليمية، وممارستها بفاعلية. وهذا ما أكده الزارع (٢٠١٢) بأن هناك حاجة ماسة لمعلمين لديهم كفايات، ومعرفة تؤهلهم للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى أنه لابد أن تتوفر لديهم مهارات ومعايير خاصة. بالإضافة إلى ما أشار إليه الغزو (٢٠١١) أن أكبر تهديد للعملية التربوية في مجال تربية ذوي الإعاقة يكمن في السماح لمعلمين غير مؤهلين للقيام

بعملية تعليمهم. من هنا تظهر لنا أهمية تقويم أداء معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وفق معايير عالمية.

وتأسيساً على ما سبق فقدرأت الدراسة الحالية أهمية دراسة درجة توافر معايير مهنة التربية الفكرية الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (Council of Exceptional Children، ٢٠١٥) كمنظمة عالمية موموقةرائدة في هذا الميدان تحديداً، وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما مستوى الأداء المهني لمعلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين بمنطقة المدينة المنورة؟

أهـــداف الـدراســة:

في ضوء مشكلة الدراسة فإن الدراسة الحالية تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين بمنطقة المدينة المنورة.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة-الجنس-المكان التربوي).

أسئلـة الـدراســة:

ويتفرع من التساؤل الرئيس: ما مستوى الأداء المهني لمعلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين؟

الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي-الخبرة-الجنس-المكان التربوي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهميتها النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١- ندرة الدراسات العربية التي أجريت على معلمي التربية الفكرية بشكل عام، وتحديد المعايير المهنية اللازمة لهم بشكل خاص.

٢- تأتي الدراسة الحالية استجابة لتوصيات المؤتمرات، والبحوث العلمية التي أجريت في مجال التربية الفكرية على المستوى العالمي، أو الإقليمي، أو المحلي، والتي تؤكد على ضرورة وضع معايير لكفاءة أداء المعلمين، تدريبهم في ضوء هذه المعايير خاصة أن هذا المجال يعتبر حديثًا نسبيًا في المملكة العربية السعودية، ويحتاج إلى مزيد من الدراسات والأبحاث.

الأهمية التطبيقية:

١- توفر الدراسة الحالية وصفًا دقيقًا لتقويم أداء معلمي ومعلمات التربية الفكرية في ضوء معايير عالمية ومعتمدة.

٢- من الممكن أن تزود نتائج الدراسة الحالية الجهات المسؤولة عن التربية الفكرية كوزارة التعليم، ومديري المراكز الخاصة بواقع الكفايات المهنية لمنسوبيها من معلمي التربية الفكرية، مما يساعد هذه الجهات على تطوير، وإعداد البرامج التدريبية المناسبة؛ لتنمية كفايات معلمي التربية الفكرية في ضوء نتائج واقعية.

٣- تأمل الدراسة الحالية أن تجذب اهتمام الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى ضرورة التعرض لموضوعات حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتنسجم مع متطلبات العصر.

٤- تقديم توصيات ومقترحات في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين للجهات المعنية بالتطوير المهني؛ لدعم برامج تأهيل، وإعداد، وتطوير مهارات وقدرات معلمي التربية الفكرية.

حـــــدود الـــدراســـــة:

حددت الدراسة بالمحددات التالية:

١- الحدود الموضوعية:

يقتصر موضوع هذه الدراسة على تقويم أداء معلمي التربية الفكرية، في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) وعلاقتها بالمتغيرات التالية: (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس، المكان التربوي).

٢- الحدود المكانية:

يقتصر تطبيق هذه الدراسة على برامج ومعاهد التربية الفكرية للبنين والبنات التابعة لوزارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة.

٣- الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ

٤- الحدود البشرية:

شملت هذه الدراسة معلمي ومعلمات التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، والبالغ عددهم (١٧٠) معلماً، و(١٥٢) معلمة بحسب إحصائية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعام٢٠١٦(وزارة التعليم، 2016).

مصطلحـــــات الـــدراســـــة:

التقويم **Evaluation**:

يعرّف إجرائياً: بأنه العملية التي يحكم من خلالها على مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين.

الأداء **Performance**:

يعرّف إجرائياً: بأنه تلك الفاعليات والسلوكيات التي تخدم العملية التعليمية، وتتفق مع المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين.

معلمو التربية الفكرية: Teachers of Intellectual Education

يعرّفون إجرائياً بأنهم: المعلمون الذين يقومون بالتدريس لذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد ومدارس التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (Professional Standards Council is ordinary children CEC) :

يهدف إلى دعم كل العاملين مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ودعم الاختلافات الثقافية واللغوية وتقديم مجموعة من المعايير المناسبة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة،كما أنه يساعد في الحصول على المصادر التي تحقق الأداء الأفضل في التربية الخاصة (الحمد،٢٠١٢)..

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الإعاقة الفكرية:

تعريف الإعاقة الفكرية:

تعد الإعاقة الفكرية إحدى الإعاقات المعقدة؛ بسبب التباين في الخصائص، والأعراض التي يظهرها الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية، وقد عرّفتها الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والفكرية. (American AAIDD Association On Intellectual And Developmental Disabilities, 2010).

بأنها انخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي، والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والتكيفية، وتظهر قبل سن الثامنة عشرة من عمره (AAIDD,2010).

وتعددت أسباب حدوث الإعاقة الفكرية باختلاف العوامل التي تؤثر فيها، فمنها عوامل قبل الولادة، وعوامل أثناء الولادة، وعوامل ما بعد الولادة، مما يؤدي ذلك لاختلاف قدراتهم العقلية، والسلوكية، ونضجهم الاجتماعي مما يوجب تقسيمهم لفئات بحسب درجة الذكاء، والعمر الزمني، وباختلاف الخصائص لكل فئة (الإمام، ٢٠١٠).

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

بالاستناد إلى خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية نجد أنها من الإعاقات التي لها خصوصياتها من حيث احتياجاتها، وأساليب التدريس التي يجب أن تتبع في التعامل مع أفرادها ليصلوا بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم إذا ما تعلموا على أيدي معلمين ذوي كفاءة عالية، وتتوفر لديهم العديد من الخصائص التي تتباين فيما بينهم تبعاً لعدة عوامل كدرجة الإعاقة، والبيئة التي نشأ فيها، وكذلك المرحلة العمرية، وفيما يلي نسلط الضوء على أهم تلك الخصائص المشتركة بينهم، فلكل فرد في هذه الحياة صفات وسمات يتشابه فيها مع غيره، أو تميزه عنهم.

فالأفراد ذوو الإعاقة الفكرية يختلفون عن الأفراد العاديين في الكثير من الخصائص، وكذلك يتفاوتون فيما بينهم في هذه الخصائص.

أولاً: الخصـــائـــص العـــامـــة:

تختلف الإعاقة الفكرية في درجتها بين شخص لآخر، وذلك تبعاً لعدة عوامل منها: درجة الإعاقة، المرحلة العمرية، الخدمات المقدمة لهم. (النواسية، ٢٠١٤)

١- الخصائص المعرفية والعقلية:

أبرز سمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو تأخر النمو العقلي بشكل ملحوظ، كما وضح ذلك العنزي (٢٠١٢) بأن نموهم العقلي يقل عن النمو الزمني بمقدار ثمانية أشهر فأقل,وهذا القصور يؤثر على العمليات الإدراكية كالانتباه والتركيز، والذاكرة قصيرة المدى، كما أنه يؤثر على العمليات العقلية الأخرى كضعف الذاكرة، والإدراك، والتخيل، والتفكير، وهذا يؤدي إلى الضعف في التحصيل الأكاديمي، وفي الاحتفاظ بالمعلومات والخبرة.

وقد أكد على ذلك القمش (٢٠١٣) بأن عدم القدرة على التركيز يؤثر على اكتساب المهارات التعليمية، ويزداد بازدياد درجة الإعاقة.

٢- الخصائص اللغوية:

"التأخر في النمو اللغوي يساير إلى حد كبير التأخر في النمو العقلي، فنجد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لديهم صعوبات واضحة في التعلم اللغوي خاصة التعبير اللفظي؛ وسبب ذلك هو

ارتباط النمو اللغوي بالقدرات المعرفية، وما تتطلبه اللغة من إدراك للمعاني والمفاهيم" (الإمام، ٢٠١٠:١٤٦).

٣- الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

من سمات ذوي الإعاقة الفكرية القصور الواضح في التفاعلات الاجتماعية المتعددة التي تؤثر على علاقتهم بأقرانهم الذين يرفضون التفاعل معهم كالعدوانية، وربما يكون ذلك سبباً في انسحابهم اجتماعياً. (مطر، عطا، ٢٠١٦).

٤- الخصائص الجسمية والحركية:

من أهم الخصائص الجسمية لذوي الإعاقة الفكرية التأخر في النمو، وتشوه شكل الجمجمة، بالإضافة إلى النقص في حجم المخ، وكذلك التأخر في النمو الحركي ,وعدم الإتزان،ونجد تبايناً في هذه الخصائص بين ذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم حسب درجة الإعاقة.(أحمد,٢٠١٣)

٥- الخصائص الأكاديمية:

يعاني الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية. (الملك، ٢٠١٥). ويستطيع معظم القابلين للتعلم منهم إتقان المهارات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية، ولكن يحتاج وقتاً وجهداً أكثر. (القمش، ٢٠١٢).

المحور الثاني: المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين:

اهتم مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية(CEC) بإعداد معايير عالمية لكافة المهنيين، حيث أشار الزارع (٢٠١٦) إلى أن مجلس الأطفال غير العاديين اعتمد عدة معايير؛ بهدف التنمية المهنية لجميع العاملين مع ذوي الإعاقة؛ ليقدموا أفضل الأداءات الموجودة في التربية الخاصة، وهذه المعايير هي المعمول بها من قبل لجان التقييم الداخلية، ولجان الاعتماد الأكاديمية.

مفهوم المعايير:

اهتم التربويون في العصر الحاضر بتطوير المنظومة التعليمية لمواكبة التحديات التي ظهرت نتيجة للتطور التقني، والانفجار المعرفي؛ لذلك حرصوا على تنمية الفرد، وتزويده بالمعارف والخبرات والأساليب المختلفة، وهذا ما أدى لاهتمامهم بالمعايير والتي تعرّف اصطلاحاً بأنها: "أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان إلى الوصول إليها، وفي ضوئها يتم تقويم مستويات الأداء المختلفة، والحكم عليها" (الكسباني، ٢٠١٠:٦٣).

ويتطلب هذا من القائمين على المؤسسات التربوية استخدام المداخل المناسبة للتطوير بما يتفق مع الأسس التربوية، والاجتماعية، والنفسية الخاصة بطبيعة العملية التعليمية في كل دولة. (الدهان، ٢٠٠٨)

نشأة المعايير:

ارتبطت حركة المعايير التربوية الحديثة بصورة عامة بتقرير "أمة في خطر" الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٨٣حيث وضح ذلك التقرير أن هناك خللاً في النظام التعليمي الأمريكي، مما جعل المسؤولين يعملون من أجل تحسين التعلم، وتحديد الجوانب التي ينبغي أن يلم بها، ويكون قادراً على أدائها كالجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، ولن يتحقق ذلك إلا بالاهتمام بالمعلم من خلال وضع مستويات معيارية خاصة به؛ لأن المتعلم لن يستطيع أن يصل إلى أعلى ما تؤهله قدراته إذا لم يكن المعلم معداً إعداداً جيداً، ويسعى لتطوير نفسه باستمرار".(وزارة التعليم،٢٠١٠ :٥).

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أول الدول التي اتخذت المعايير أساساً لإصلاح النظام التعليمي ففي عام ١٨٩٤م أولت حركة المعايير في التعليم اهتماماً بالغاً حيث بدأت بتحديد مستويات أداء مقبولة، وإعداد مقررات مناسبة لجميع الطلاب، وإعداد برامج لإعداد المعلم؛ وذلك استجابة لتقرير لجنة العشرة (The committee of ten) الذي طالب بتأسيس مناهج مناسبة لكل الطلاب.(هارون، ٢٠١١).

ووضع مجلس المعايير المهنية بولاية نيوجرسي عشرة معايير لتقويم أداء المعلم، كما وضحها لبريرا (librera,2004) أولاً تناول المعيار الأول المعرفة بتخصصه من خلال إدراكه للمفاهيم الرئيسة، وأدوات البحث والأسس، بالإضافة للقدرة على تصميم الخبرات التعليمية، ثانياً: قدرة المعلم على فهم نمو المتعلمين، وكيف يزودهم بالمهارات التعليمية التي تساعدهم على النمو الاجتماعي، ثالثاً: معرفة المعلم بالفروق الفردية بين التلاميذ وقدرته على التنوع في طرق تعلمهم بناء على مراعاة للخلفيات الثقافية، وخصائص كل منهم، رابعاً: التخطيط للتدريس من خلال إعداد المعلم لخطط التدريس، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية لتعليم الطلاب المهارات اللازمة، بالإضافة إلى تدريبهم على طرق حل المشكلات، خامساً: التقييم وذلك بأن تكون لدى المعلم معرفة بأساليب وطرق التقييم المختلفة التي تقيس تقدم التلاميذ، سادساً: بيئة التعلم يصمم المعلم بيئة التعلم لتشجيع الطلاب على التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتحفيزهم ذاتياً، سابعاً: الاحتياجات الخاصة: أن يعدل المعلم ويكيف أساليب التدريس لتتناسب مع احتياجات التعلم لجميع الطلاب، ثامناً: أن يعرف المعلم طرق التواصل اللفظي وغير اللفظي بغرض التفاعل المبني على التسامح والرغبة في تقديم المساعدة داخل الصف، تاسعاً: التعاون: يتواصل المعلم بفاعلية مع التلاميذ، وأولياء أمورهم والبيئة الاجتماعية والتعليمية لتعزيز تعلم التلاميذ، عاشراً: التنمية المهنية: يعمل المعلم على تنمية ممارساته التعليمية ويتابعها باستمرار، ويعمل على تقييم النتائج وتأثيرها على تعلم التلاميذ.

ولم تكن الولايات المتحدة الأمريكية الوحيدة التي اهتمت بمعايير إعداد المعلم، فكذلك أستراليا عملت على تطوير المعايير المهنية للمعلم بشكل مستمر، ونجدها تركز على أربعة محاور المعرفة المهنية المتخصصة، الممارسة المهنية، أخلاقيات المهنة، وأخيرا تركز على العلاقات المهنية المتبادلة، وحسب ما وضحت الجمعية الأسترالية أن الهدف العام من هذه المعايير هو تطوير المعلم، ورفع مكانته الاجتماعية، بالإضافة لإعطائه حقه من الاهتمام والتقدير. (سمارة، ٢٠١٠).

وعلى صعيد الدول العربية فقد وضح شتات (٢٠١٠) اهتمام دولة مصر بالمعايير، فقد وضعت وزارة التربية والتعليم مشروعاً لإعداد المعايير القومية للتعليم، اشتملت على معايير المدرسة الفاعلة، والإدارة المتميزة، والشراكة المجتمعية، والمنهج وكذلك معايير المعلم، وذلك باستقطاب الأساتذة المختصين، والاستعانة من الخبرات الدولية والمحلية في محاولة لتجويد التعليم.

أما بالنسبة لدولة قطر فقد وضع المجلس الأعلى للتعليم منظومة من المعايير المهنية توضح أداء معلمي المدارس من خلال طرح المعارف والمهارات الضرورية لقيام المعلم بالمهام الرئيسة بشكل فعال في كل مرحلة من مراحل التعليم، وتوفير خبرات تربوية تعزز كل ما من شأنه أن يحسن عملية التعلم، كذلك تهدف هذه المعايير لوضع إطار أو مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال، وإطار للتطوير المهني للمعلم، وبالتأكيد فإن ذلك سينعكس على تحسين جودة تعلم الطلاب . (وزارة التعليم, ٢٠١٦).

وكما أن الدول اهتمت بإعداد معلم التعليم العام، اهتمت كذلك بمعلم التربية الخاصة، وأولته عناية كبيرة ففي ولاية البرتا في دولة كندا وضعت المعايير التي يجب أن تتوافر في معلم التربية الخاصة والتي حددتها في التالي:

١- فهم وتطبيق الأسس الفلسفية، والتشريعات القانونية، والتاريخية لتعليم ذوي الإعاقة.

٢- معرفة الأدوار والمسؤوليات التي يجب على معلم ذوي الإعاقة إتقانها.

٣- معرفة المعلم لأساليب التواصل الفعال، والتعاون مع ذوي الإعاقة، وأسرهم، وجميع المختصين العاملين معهم.

٤- تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة؛ ليحقق التفاعل مع المجتمع المدرسي والخارجي.

٥- معرفة خصائص ذوي الإعاقة، واحتياجاتهم، وقدراتهم.

٦- معرفة إجراءات التقييم الرسمي، وغير الرسمي.

٧- توظيف التقنية في تعليم ذوي الإعاقة بما يتوافق مع الأنظمة المدرسية.

٨- إتقان مهارات الإدارة الصفية. (الرميح,٢٠١٥).

تاريخ المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين:

لقد تنبأ مجلس الأطفال غير العاديين أن جودة المعلمين تستند على وجود معايير مهنية لمجال التربية الخاصة، وتم عقد اجتماع في عام ١٩٢٢م لوضع هذه المعايير. وفي عام ١٩٦٥م نظم مؤتمراً قومياً لإعداد هذه المعايير، ووضع ميثاق آداب المهنة, أما في عام ١٩٨١م حرص المجلس على الالتزام بإعداد معايير مهنية تدعم التعليم والتعلم الفعال كطريقة للتقدم بالطلاب ذوي الإعاقة. وفي عام ١٩٨٨م أدرك المجلس أن هناك علاقة بين المهارات والمعارف التي يدخل بها معلمو التربية الخاصة إلى المهنية، وجودة العملية التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة، ومؤخراً تم توثيق أهمية إعداد المعلم بشكل جيد باعتباره الركن الأساسي الذي يؤثر في تعليم التلاميذ, ومن جانب آخر ظهر التأكيد من قبل التشريع الفيدرالي الأمريكي على التوقعات العالية للأفراد ذوي الإعاقات، وضرورة أن تتوفر لدى معلمي التربية الخاصة الإعداد الجيد الذي يسمح لهم بتقديم أفضل الممارسات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، وتشجيع معلمي التربية الخاصة الجدد للتمسك بالمهنة. وفي هذا السياق استخدم مجلس الأطفال غير العاديين استراتيجيات كثيرة لتحسين تأثير معايير مجلس الأطفال غير العاديين في امتلاك المعلمين للمهارات والمعارف اللازمة للممارسة الآمنة والفعالة، وأن يتوفر لديهم الإرشاد الفعال. هوساوي(٢٠١٢).

وتسعى النظم التربوية للاستفادة من خبرات جميع الدول التي سبقتها في مجال ما؛ لذلك استندت المملكة العربية السعودية على ذلك المجلس في إعداد معايير لمعلمي الإعاقة الفكرية، والتي تكونت من جزأين، الجزء العام الذي يشترك فيه جميع معلمي التخصصات الأخرى، والجزء الثاني متعلق بتخصص الإعاقة الفكرية، وتناول الجزء الأخير "ما ينبغي على معلم الإعاقة الفكرية معرفته، والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي، وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة، والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص"(المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ٢٠١٥).

أهمية المعايير المهنية:

تسعى المعايير المهنية لتوفير التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وبناء قاعدة معرفية لدى المتعلم تتسم بالفاعلية، وتضمن استمرار عملية التجويد والتحسين في كافة مكونات العملية التعليمية، وتساهم كذلك في حل المشكلات، واتخاذ القرارات في العملية التعليمية برمتها. (السعيد وآخرون، ٢٠١٠)

خصائص المعايير المهنية:

إن المعايير المهنية التي تقيس أداء المعلم بصفة عامة، ومعلم التربية الفكرية بصفة خاصة تتطلب مواصفات، وخصائص ضرورية؛ لنستطيع قياس الأداء بطريقة مقننة وأهم تلك الخصائص:

١- **الشمولية:** تتناول كافة جوانب العملية التعليمية.

٢- **الموضوعية:** تركز على المتطلبات الأساسية في التعليم.

٣- **المرونة:** أي يمكن تكييفها وفقاً للظروف الاجتماعية، والثقافية للمتعلمين

٤- **مجتمعية:** تلبي احتياجات المجتمع. (هناء عبدالله، ٢٠١٠).

المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين:

لم يقتصر اهتمام الدول بإعداد معلمي الطلاب العاديين، بل امتد ليشمل معلمي التربية الخاصة، وخير من يترجم ذلك الاهتمام الولايات المتحدة الأمريكية التي أنشأت مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) بهدف الرقي بالخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وذلك من خلال دعم المهنيين والأسر، وكل من له علاقة مع ذوي الإعاقة، ومن أبرز مظاهر ذلك الاهتمام إعداد معايير لمعلمي التربية الخاصة التي تتناول هذه الدراسة تقويم المعلمين في ضوئها.

وتتضمن المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين والمرتبطة بمعلمي التربية الخاصة عشرة معايير، وتشتمل على جانبين أساسيين هما: المهارات، والمعارف، وهذه المعايير هي:

المعيار الأول: الأسس

ينبغي على معلم التربية الخاصة أن يكون على معرفة بالمباديء والفلسفات والنظريات القائمة على القوانين والتشريعات التي يستند عليها تعليم ذوي الإعاقة ,وقضاياهم, وتعليمهم ,وعلاجهم.(هوساوي,٢٠١٢)

المعيار الثاني: نمو المتعلمين وخصائصهم:

يتحتم على معلمي التربية الخاصة معرفة طلابهم، واحترامهم، وأن تكون لديهم معرفة بخصائصهم، والاختلافات والتشابه بينهم.(الحمد,٢٠١٠)

المعيار الثالث: الفروق الفردية:

لابد أن يلزم معلمو التربية الخاصة المبتدؤون بإجادتهم لهذا المعيار من خلال التدريب على معارف ومهارات الأساس المشترك لمجلس الأطفال غير العاديين، وكذلك من خلال معارف ومهارات مجالات التخصص الملائمة لمجلس الأطفال غير العاديين التي يعد البرنامج مرشحيه لها. (هوساوي، ٢٠١٢)

المعيار الرابع: الاستراتيجيات التدريسية:

ليستطيع معلمو التربية الخاصة إجادة معايير مجلس الأطفال غير العاديين عليهم أن يمتلكوا الكثير من الاستراتيجيات التعليمية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ويستخدمونها لتدعيم نتائج التعلم في كافة المناهج، وبما يتناسب مع قدرات الطلاب ذوي الإعاقة..(الحمد,٢٠١٢)

المعيار الخامس: بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية:

من معايير مجلس الأطفال غير العاديين التي يجب أن يهتم بها معلمو التربية الخاصة بيئة التعلم وذلك بتصميمها بحيث تكون آمنة، وجاذبة، وتسمح بالتفاعل الإيجابي بين الطلاب ذوي الإعاقة، ولايمكنهم المشاركة بفعالية إلا من خلال تنمية الذات لديهم، والثقة بالنفس، وتعزيز

الشخصية السليمة لديهم بما يشجع انخراطهم في الأنشطة الاجتماعية مع زملائهم، كما أنه يجب على معلمي التربية الخاصة وضع القوانين الصفية، ومراعاة جميع الثقافات في ذلك.(هوساوي,٢٠١٢)

المعيار السادس: اللغـــــــــة:

يستخدم المعلم معرفته بطرق الاتصال اللفظي، وغير اللفظي لتعزيز النقاش البناء والتعاون والتفاعل المبني على التعاطف والمساعدة في الصف, فينبغي على معلمي التربية الخاصة أن يفهموا تطورات اللغة النمطية، وغير النمطية وسبل تنميتها (الدرايسة,٢٠١٢)

المعيار السابع: التخطيط التعليمي:

يتم التخطيط للتدريس بناء على معرفة المعلم بمادته، وطبيعة الطلاب، وأهداف المنهج المدرسي. (الدرايسة,٢٠١٢) إن من أهم خطوات تنظيم العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية التخطيط التعليمي، وتبرز تلك الأهمية من خلال معرفة المعلم بكافة الأساليب التربوية التي تؤهله لخدمة ذوي الإعاقة الفكرية، وقدرته على صياغة الأهداف التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم, فيوضح مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) التخطيط التعليمي بتطوير معلمي التربية الخاصة خططاً تربوية فردية طويلة المدى. (هوساوي,٢٠١٢)

المعيار الثامن: التقييـــــم

ينبغي على معلم التربية الخاصة أن يكون على دراية بالقوانين والأسس والمبادئ المتصلة بالقياس والتقويم، ولابد أن تكون لديه القدرة على جمع المعلومات لاتخاذ القرارات التربوية المناسبة. (الحمد،٢٠١٠)

المعيار التاسع: الممارسات المهنية والأخلاقية:

وقد أدرك مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) أهمية هذا المعيار لمعلمي التربية الخاصة. فيرى ضرورة استرشادهم بمعايير الممارسة المهنية والأخلاقية للمهنة، والمشاركة في الأنشطة المهنية، وجماعات التعلم التي تفيد ذوي الإعاقة الفكرية، كما عليهم أن يدركوا اتجاهاتهم،

وسلوكياتهم، واتجاهات وسلوكيات وطرق الآخرين التي يمكن أن تؤثر على ممارساتهم. (هوساوي،٢٠١٢)

المعيار العاشر: التعاون:

لقد أشار مجلس الأطفال غير العاديين(CEC) أنه من المعايير المهنية التي يجب أن يعرفها معلمو التربية الخاصة التعاون، ويكون ذلك من خلال تفاعلهم مع الأسر، والمعلمين الآخرين، ومقدمي الخدمات المساندة بما يضمن أن ذلك التعاون يخاطب احتياجات ذوي الإعاقة في كافة مجالات العملية التعليمية، كما ينبغي عليهم أن يكونوا مدافعين عنهم في مختلف البيئات، وهم كذلك بمثابة مستشارين لبقية المعلمين؛ للاستفادة منهم في اختيار المكان المناسب لدمجهم، وتحديد طرق التدريس الفعال لهم،. (هوساوي,٢٠١٢).

وبالنظر لهذه المعايير نلاحظ مدى أهمية وجودها لتوجيه الممارسات المهنية لمعلمي التربية الفكرية من جهة، وكذلك أهميتها في تقويم الأداء، وارتباطها أيضاً بالنمو المهني لمعلمي التربية الفكرية من جهة أخرى، وأهمية تعلم المعلم وتطوره المستمر من أجل نجاح العملية التعليمية.

فهي بمثابة المرشد لمعلم التربية الفكرية؛ ليتعرف على أهم المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن تتوافر لديه، كما أنها تساعد المختصين بالتنمية المهنية للمعلم؛ فمن خلالها يمكنهم التخطيط للبرامج التي يستهدفون بها معلمي التربية الفكرية إلى جانب التأمل المستمر للممارسات التدريسية، ونقدها، وتحليلها، وتطويرها، وهذا يخلق لدى المعلم الدافعية للتعلم المستمر الذي يجعله معلماً متجدداً، متطوراً متكيفاً مع ضغوط مهنته.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت تقويم الأداء والكفايات المهنية لمعلم التربية الفكرية

قد أجرى العجمي، والدوسري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأهميتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، واستخدما فيها المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) معلماً ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وطوّر الباحثان

استبانة مكونة من ١٨ فقرة مقسمة على بُعدين، بواقع ٩ فقرات لكل بُعد، وهي كفايات الأسس العامة، والكفايات التدريسية والمهنية، وصممت على شكل مقياسين الأول يقيس درجة توافر هذه الكفايات لدى معلمي التربية الفكرية، والثاني يقيس درجة أهميتها بالنسبة لهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي: أولاً: جاء توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة، بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة، ثانياً: جاءت جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة.

كما أجرى عبدالعالي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين فكرياً. ولتحقيق هدف هذه الدراسة اختير جميع معلمي مراكز التربية الخاصة بالبيضاء، والموج، وبنغازي والبالغ عددهم (١١٥) معلماً ومعلمة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تكونت من تسع وعشرين فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى افتقار معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لجميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، كما أظهرت النتائج حاجة معلمي هذه الفئة إلى التدريب الفعال للتعامل مع المعوق وأسرته، بينما لم تتوصل الدراسة إلى فروق بين أفراد العينة ترجع إلى متغيرات النوع، والتخصص، والخبرة.

وقام مساعدة (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الأردن، والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي في تطويرها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي،. وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة المسحية، والبالغ عددها (١٠٢) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية العاملين في مراكز التربية الخاصة، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من محافظات: عمان، والزرقاء، وإربد. وخلصت الدراسة إلى حاجة معلمي الإعاقة الفكرية إلى البرامج التعليمية التي تؤدي إلى التطوير المهني، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة التعليمية لدى معلمي الإعاقة الفكرية.

وقد أجرى أبي مولود، وفطيمة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقييم الكفاية التواصلية لدى معلمي ذوي الإعاقة من فئة المعوقين فكرياً القابلين للتعلم والتدريب، بالإضافة إلى التعرف على أثر كل من جنس المعلم المختص، وسنوات الأقدمية لديه في ممارسة التعليم مع هذه الفئة على تحديد مستوى المهارة التواصلية. أجريت الدراسة على (٣٢) معلماً مختصاً في الإعاقة الفكرية. وقد أظهرت النتائج أن ٩٧٪ من أفراد العينة يمتلكون مهارات الكفاية التواصلية (الاتصال، والتفاعل الصفي)، في حين لم تظهر الفروق لديهم حسب متغير الجنس، وسنوات الأقدمية في ممارسة المعلم لعملية التدريس مع هذه الفئة من ذوي الإعاقات.

وتناولت دراسة شاش (٢٠١٠) الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة، والكفايات المتوفرة لديهم بالفعل، والكشف عن مدى اختلاف الكفايات الشخصية والمهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة باختلاف جنس المعلم، والفئة التي يقوم بالتدريس لها. تكونت عينة الدراسة من ٢٨٩ معلماً ومعلمة بمدارس ومعاهد التربية الخاصة بمحافظة الشرقية بمصر. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الكفايات أهمية لنجاح معلم التربية الخاصة في أداء أعماله هي: كفايات التدريس، يليها الكفايات المعرفية، فالكفايات الشخصية، ثم تأتي بعد ذلك العلاقات الإنسانية، فكفايات إدارة الصف، ثم كفايات التقويم، وأخيراً تأتي كفايات توظيف التقنية. وأوضحت النتائج أن الكفايات الشخصية هي أول الكفايات المتوفرة حالياً لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، يأتي بعدها كفايات العلاقات الإنسانية، ثم تأتي كفايات التدريس في المستوى الثالث من حيث توفرها لدى المعلمين والمعلمات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في آرائهم حول توفر الكفايات الشخصية والمعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الشخصية والمهنية الموجودة بالفعل لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لفئات ذوي الإعاقة التي يتعاملون معها.

ثانياً: الدراسات التي تناولت معايير مجلس الأطفال غير العاديين **CEC**:

لقد أجرى هوسلوي، والعريفي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي من خلال التعرف على مدى التزامها بها، والتعرف على الاختلافات بين معايير معاهد وبرامج التربية الفكرية، ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي، وقد استخدما في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (١٧) برنامجاً تربوياً فردياً معداً في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض. واستخدم الباحثان استمارة تحليل بيانات البرامج التربوية الفردية، وتوصلت إلى النتائج التالية: التزام معاهد وبرامج التربية الخاصة بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، والتزامها أيضاً بأربعة معايير أخرى، ولكن بشكل خاطئ، بالإضافة إلى افتقارها إلى اثني عشر معياراً، ويتضح من المتوسط الحسابي والبالغ (١.٦٧) أن بيانات المعايير بشكل عام غير صحيحة.

كما هدفت دراسة الغزو (٢٠١١) إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة للمهارات المنبثقة من معايير مجلس الأطفال غير العاديين إلى جانب التعرف على أثر (الخبرة، الجنس، مكان العمل) في مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بالمدارس والمراكز بالإمارات العربية المتحدة لمعايير مجلس التربية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق الغرض من الدراسة تم بناء استبانة تشتمل على أربعة أبعاد هي: المسؤوليات التعليمية، والعلاقة مع فريق العمل، والدفاع عن الحقوق، والنمو المهني. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وعدم وجود فروق بن العاملين في المدارس والمراكز على أبعاد المقياس المختلفة، وأن ٧٣٪ من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الأول، و ٨٩٪ من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الثاني، ٤٦٪ من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الثالث، و٦٢٪ من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الرابع. وبالنسبة لسنوات الخبرة فقد أظهرت الدراسة وجود فروق إحصائية على البعد الرابع من المقياس لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات.

وأعد الزارع (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة والطالبات الملتحقين بمساقي المشروع الميداني، والتدريب الميداني في مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد ضمن مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الخاصة في جامعة جدة، والبالغ عددهم (٣١) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث أداة دراسة القرني؛ وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٣) فقرة تقيس مدى توفر معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بدرجة عالية، وذلك في جميع المعايير السبعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

كما أجرى عبيدات، والوايدة (٢٠١٣) دراسة سعت إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمُعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلماً ومعلمة من مدينة جدة ،واستخدم الباحثان معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC لقياس درجة أهمية الكفايات، وامتلاكها لدى المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أعطوا درجة أهمية مرتفعة على المقياس ككل، والأبعاد باستثناء بُعد واحد هو الأسس بدرجة أهمية متوسطة، كما أشارت لوجود فروق لصالح الإناث لمقياس الأهمية، في حين لا توجد فروق بين المعلمين على مقياس الأهمية تعود إلى المتغير العلمي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق بين المعلمين لمقياس الأهمية، ولصالح ذوي الخبرة المرتفعة، كما أشارت النتائج أن لدى المعلمين درجة امتلاك متوسطة للكفايات ككل، ولبقية الأبعاد باستثناء ثلاثة أبعاد كانت درجة امتلاكهم لها مرتفعة هي: (الأسس وبيئة التعلم والتخطيط التعليمي والخصائص والفروق الفردية). كما لا توجد فروق بين المعلمين على مقياس الامتلاك تعود لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق بين المعلمين تعود لمتغير المؤهل العلمي على بُعد بيئة التعلم

والتخطيط التعليمي، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق لصالح ذوي الخوة المرتفعة على ُبعدي بيئة التعلم، والتخطيط التعليمي والتقييم.

منهجيـــة الـــدراســـة وإجـــراءاتهـــا

أولاً: منهـج الـدراسـة:

تـم اسـتخدام المـنهج الوصـفي التحليلـي، باعتبـاره أنسـب المنـاهج البحثيـة ملاءمـة لطبيعـة الدراسة وأهدافها.

ثانياً: مجتمـع الـدراسـة:

تكون مجتمـع الدراسـة الحاليـة مـن جميـع المعلمين، والمعلمـات فـي بـرامج ومعاهد التربيـة الفكريـة فـي منطقـة المدينـة المنورة، والبالغ عددهم (٣٢٢) فرداً يعملون في (٣) معاهد، و (٩٠) برنامجاً للتربيـة الفكريـة الملحقة بالمدارس العاديـة، التـي تشرف عليها إدارة التربيـة الخاصـة بمنطقة المدينة المنورة التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: عينـة الـدراسـة:

قام الباحثان بتوزيـع الاستبانات البالغ عددها (٣٢٢) استبانة علـى مجتمـع الدراسـة كـاملاً، وتم استعادة (٢٥٢) استبانة، وكـان عدد الاستبانات الصـالحة للتحليل الإحصـائي (١٥٠) استبانة، أي أن العينـة النهائيـة لمجتمـع الدراسـة (١٥٠) مـن معلمـي، ومعلمـات التربيـة الفكريـة أي بنسـبة (٤٦٪) من مجتمع الدراسة.

رابعاً: خصائص أفراد عينة الدراسة:

يمكن توضـيح عينـة الدراسـة فـي ضـوء متغيرات الدراسـة ,كمـا فـي الجـدول رقم (١,٢,٣,٤) والتي توضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية: الجنس, المؤهل العلمي, سنوات الخبرة, المكان التربوي.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٣٣	٢٢.٠
أنثى	١١٧	٧٨.٠
المجموع	١٥٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (١) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانت من الإناث حيث بلغت نسبتهن (٧٨.٠٪)، في حين بلغت نسبة الذكور (٢٢.٠٪)، والرسم البياني التالي يوضح ذلك

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٣٠.٠
بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٣٨.٠
بكالوريوس تربوي	٤٠	٢٦.٧
دراسات عليا	٨	٥.٣
المجموع	١٥٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (٢) أن (٣٨.٠٪) من أفراد العينة حصلوا على مؤهل بكالوريوس تربوي ودبلوم إعاقة فكرية، في حين بلغت نسبة من حصلوا على بكالوريوس تربوي فقط (٢٦.٧٪)، كما بلغت نسبة الحاصلين على بكالوريوس إعاقة فكرية (٣٠.٠٪)، بينما بلغت نسبة الحاصلين على دراسات عليا (٥.٣٪) فقط، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣٣.٣

من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٤٦.٠
١١ سنة فأكثر	٣١	٢٠.٧
المجموع	١٥٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (٣) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانوا ذوي خبرات من ٦ الى ١٠ سنوات حيث بلغت نسبتهم (٤٦.٠٪)، تلتها من كانت خبرتهم من سنة الى ٥ سنوات حيث بلغت نستهم (٣٣.٣٪)، بينما بلغت نسبة من كانت خبرتهم ١١ سنة فاكثر (٢٠.٧٪)، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة حسب المكان التربوي

المكان	العدد	النسبة المئوية
معهد	٤٣	٢٨.٧
برنامج فكري ملحق بمدارس التعليم العام	١٠٧	٧١.٣
المجموع	١٥٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (٤) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانوا من العاملين في المدارس حيث بلغت نسبتهن (٧١.٣٪)، في حين بلغت نسبة العاملين في المعاهد (٢٨.٧٪)، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:

خامساً: أداة الدراسة:

١) صـــدق الأداة:

يقصد بالصدق: "شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها"

(العساف، ١٤٢٧هـ : ٣٦٩). وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بالتالي:

أ)الصدق الظاهري لأداة الدراسة

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على (٢٠) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، لبيان مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وبيان مدى دقة الصياغة من حيث سلامة اللغة ووضوح معانيها، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وتم اعتماد العبارات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين، والتي تزيد عن نسبة (٨٥٪) فأكثر؟

ب) صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية لها، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحـــــــور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الأسس	١	**٠.٨٤٧	٤	**٠.٨٤٦
	٢	**٠.٥٤٤	٥	**٠.٧٧٩
	٣	**٠.٨٥٠	٦	**٠.٨٦٢
نمو المتعلمين وخصائصهم	١	**٠.٧٧٥	٥	**٠.٨٦١
	٢	**٠.٨٥٦	٦	**٠.٨١١
	٣	**٠.٩٤٦	٧	**٠.٨٢٠
	٤	**٠.٨٤٦	٨	**٠.٦٢٨

المحـــــــور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الفروق الفردية في التعلم	١	**٠.٨٥٩	٣	**٠.٨٤٢
	٢	**٠.٧٧٨		
الاستراتيجيات التعليمية	١	**٠.٧٤٦	٥	**٠.٦٩٩
	٢	**٠.٨٨٦	٦	**٠.٨٦٧
	٣	**٠.٧٤٣	٧	**٠.٦٦٨
	٤	**٠.٨٩٨		
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	١	**٠.٨١٨	٤	**٠.٧٥٥
	٢	**٠.٩٠٥	٥	**٠.٨٣٦
	٣	**٠.٦٣١	٦	**٠.٦٣٣
اللغة	١	**٠.٩٢٣	٢	**٠.٨٢٦
	١	**٠.٧٥٥	٧	**٠.٧٦٠
	٢	**٠.٦٣٧	٨	**٠.٥٨٦
	٣	**٠.٧٣٩	٩	**٠.٧٣٤
	٤	**٠.٦٥٨	١٠	**٠.٦٩٨
	٥	**٠.٦٧١	١١	**٠.٦٥٦
التقييم	٦	**٠.٧٢٧		
	١	**٠.٧١٤	٦	**٠.٨٩٩
	٢	**٠.٦٦٦	٧	**٠.٧٦٦
	٣	**٠.٧٦٩	٨	**٠.٧٦٢
	٤	**٠.٧٠٢	٩	**٠.٧٠٤
الممارسات المهنية والأخلاقية	٥	**٠.٧٧٤	١٠	**٠.٦٨٤
	١	**٠.٧٠٣	٦	**٠.٦٨٧
	٢	**٠.٨١٥	٧	**٠.٦٣٧
	٣	**٠.٦٤٩	٨	**٠.٦١٧
	٤	**٠.٧٩٣	٩	**٠.٧٢٤

المحـــــــور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التعاون	٥	**٠.٦١٨		
	١	**٠.٧٣٨	٦	**٠.٧٤٦
	٢	**٠.٨١١	٧	**٠.٨٣٣
	٣	**٠.٨١١	٨	**٠.٧٣٦
	٤	**٠.٨٤٣	٩	**٠.٧٥٩

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية اليها كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥).

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الأسس	**٠.٧٧٧
نمو المتعلمين وخصائصهم	**٠.٧٨٨
الفروق الفردية في التعلم	**٠.٧١٥
الاستراتيجيات التعليمية	**٠.٨٨٥
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	**٠.٨٦٥
اللغة	**٠.٦٤٧
التخطيط التعليمي	**٠.٨٣٦
التقييم	**٠.٨٨٤
الممارسات المهنية والأخلاقية	**٠.٧٨٧
التعاون	**٠.٧٣٩

** دالة عند (٠.٠١)

ويبين الجدول (٦) معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانةِ كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

سادسا: الثبـــات:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧)
قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

المحور	معامل كرونباخ ألفا
الأسس	٠.٨٧٧
نمو المتعلمين وخصائصهم	٠.٩٢٦
الفروق الفردية في التعلم	٠.٧٥٨
الاستراتيجيات التعليمية	٠.٨٩٥
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٠.٨٥٠
اللغة	٠.٧٧٤
التخطيط التعليمي	٠.٨٨٣
التقييم	٠.٨٧٢
الممارسات المهنية والأخلاقية	٠.٧٥٤
التعاون	٠.٨٨٦
الاستبانة ككل	٠.٩٧٢

يبين الجدول (٧) قيم معاملات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات. سابعا: تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً: بعد الانتهاء من تحكيم الاستبيان وإعداده في صورته النهائية تم توزيعه على أفراد عينة الدراسة ,بعد ذلك تم فرز الاستبانات العائدة من المعلمين والمعلمات لمعرفة مدى استيفائها للبيانات المطلوبة, وجرى التحقق من صلاحيتها للتفريغ واستبعاد غير الصالح منها, وأجري لها التحليل الإحصائي.

نتـــائـج الـدراســـة:

فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات توافر المعايير المهنية المتعلقة بالأسس وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية، وكانت النتائج كما يلي:

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية

المحـــــــــــور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الرتيب
الممارسات المهنية والأخلاقية	٣.٨٨	٠.٩٩٨	كبيرة	١
الفروق الفردية في التعلم	٣.٧٥	١.١٣١	كبيرة	٢
اللغة	٣.٧٤	١.٠٢٤	كبيرة	٣
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣.٧٢	١.٠٦٠	كبيرة	٤
بالتعاون	٣.٦٣	١.٠٤٣	كبيرة	٥
الاستراتيجيات التعليمية	٣.٥٥	١.٠٥٣	كبيرة	٦
التخطيط التعليمي	٣.٥٣	٠.٩٦٢	كبيرة	٧
نمو المتعلمين وخصائصهم	٣.٤٣	١.٠٢٥	كبيرة	٨
الأسس	٣.٣٤	١.٠١٧	متوسطة	٩
التقييم	٣.٢٩	١.٠٨٧	متوسطة	١٠
المعايير المهنية ككل	٣.٥٦	٠.٩١٣	كبيرة	

يبين الجدول (١٨) حصول معظم المحاور على درجات توافر كبيرة، حيث حصل محور الممارسات المهنية والأخلاقية على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٣.٨٨) ودرجة توفر كبيرة، بينما حصل محور التقييم على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي وقيمته (٣.٢٩) ودرجة توفر متوسطة.

- لقد حصلت معظم المحاور على درجات توافر كبيرة، حيث حصل محور الممارسات المهنية والأخلاقية على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٣.٨٨)، ودرجة توفر كبيرة، بينما حصل محور التقييم على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي وقيمته (٣.٢٩) ودرجة توفر متوسطة.

وقد يعود السبب في ارتفاع ملاءمة معلمي التربية الفكرية مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين في مجال الممارسات المهنية والأخلاقية أن المعلمين قد التحقوا ببرامج تدريبية عملية في هذه الجوانب، بالإضافة إلى أن معظم هذه المعايير ترتبط في مضمونها بتعاليم ديننا الإسلامي الحنيف الذي أوصى بحقوق المعوقين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاش (٢٠١٠) التي أظهرت أن كفايات العلاقات الإنسانية جاءت في المرتبة الثانية من حيث توفرها لدى المعلمين العاملين مع ذوي الإعاقات.

أما انخفاض ملاءمة معلمي التربية الفكرية مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين في مجال التقييم، فقد يُعزى إلى أن برامج إعداد معلمي التربية الفكرية، وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة تركز على مهارات تنفيذ التدريس أكثر من اهتمامها بمهارات التقييم.

فتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاش (٢٠١٠) التي أظهرت أن كفايات التقييم جاءت في المرتبة قبل الأخيرة من حيث الكفايات اللازمة لنجاح المعلمين العاملين مع ذوي الإعاقات.

كما يتضح لنا من خلال النتائج حصول إجمالي المحاور على متوسط حسابي قيمته (٣.٥٦) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على أن توفر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية كان بدرجة كبيرة؛ ويعود ذلك إلى ما تبذله الإدارات التعليمية من جهود واضحة في مجال اختيار المعلمين الذين يتمتعون بمهارات، وكفاءات تجعلهم قادرين على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى ما يتم تقديمه من برامج تدريبية في مختلف المجالات السابقة بما ينعكس إيجابياً على الممارسات التي يقوم بها المعلمون فيما بينهم على وجه عام، وبينهم وبين الطلبة بشكل خاص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزارع (٢٠١٦) التي خلصت إلى أن تحقق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برنامج بكالوريوس الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بدرجة عالية.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالعالي (٢٠١٣) التي أظهرت افتقار معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لجميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة. كما تختلف مع نتائج دراسة العجمي والدوسري (٢٠١٥) التي أظهرت أن توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٩)
نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأسس	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٤,٧٧	١,٧٨٤	٣	٠,٦١٨	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧١,٢١				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٩,٦٠				
	دراسات عليا	٨	٨٩,٦٩				
نمو المتعلمين وخصائصهم	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٤,٨٨	١,٩٦٨	٣	٠,٥٧٩	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٠,٩٧				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٩,٦١				
	دراسات عليا	٨	٩٠,٦٩				
الفروق الفردية في التعلم	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٦٩,٨٨	٢,٣٠٠	٣	٠,٥١٣	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٦,٩٩				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٦,٠٥				
	دراسات عليا	٨	٩٣,٧٥				
الاستراتيجيات التعليمية	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٥,١٢	٢,٣٠٦	٣	٠,٥١١	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٣,٨٩				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٣,٧٣				
	دراسات عليا	٨	٩٨,٠٠				
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٣,٥٠	٠,٢١٣	٣	٠,٩٧٦	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٥,٥٥				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٦,٨١				
	دراسات عليا	٨	٧٩,٨١				

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
اللغة	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٤,٠٣	٠,٢٣٢	٣	٠,٩٧٢	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٥,٣٢				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٦,١٨				
	دراسات عليا	٨	٨١,٦٩				
التخطيط التعليمي	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٠,٤٤	١,٥٢٦	٣	٠,٦٧٦	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٥,٣١				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٨,٩٨				
	دراسات عليا	٨	٨٧,٩٤				
التقييم	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٦٩,١٨	٤,١٢٦	٣	٠,٢٤٨	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٢,٠٩				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٨٤,٠٠				
	دراسات عليا	٨	٩٢,٨٨				
الممارسات المهنية والأخلاقية	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٦٦,٠٣	٣,١٩٦	٣	٠,٣٦٢	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٩,١٨				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٧٩,٠٩				
	دراسات عليا	٨	٨٤,٥٦				
التعاون	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٦٦,٤٧	٥,٥٢٧	٣	٠,١٣٧	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٢,٩٦				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٨٧,٣٠				
	دراسات عليا	٨	٨٥,٣٨				
المعايير المهنية ككل	بكالوريوس إعاقة فكرية	٤٥	٧٠,٥٧	٢,٢٦٣	٣	٠,٥٢٠	غير دال
	بكالوريوس تربوي+ دبلوم إعاقة فكرية	٥٧	٧٣,٨٢				
	بكالوريوس تربوي	٤٠	٨٠,١٦				
	دراسات عليا	٨	٩١,٨٨				

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠.٠٥) في جميع المحاور، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

وهذا يدل على تشابه أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين مهما كانت مؤهلاتهم العلمية. وتفسر الباحثة ذلك بأن مسار الإعاقة الفكرية أغلب المواد التي تدرس فيه هي مواد عامة، وأن المعلم الحاصل على دبلوم تربوي، أو دراسات عليا بعد ممارسة العملية التعليمية يكتسب الكفايات التدريسية، والاجتماعية، والشخصية بسهولة، وخاصة أنها كفايات يستطيع أي معلم مع التدريب أن يكتسبها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبيدات، والدوايدة (٢٠١٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية تبعا لمتغير الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية تبعا لمتغير الخبرة

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسس	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٤١	١,٠٠٣
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٢١	٠,٩٩٢
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٥٤	١,٠٨٦
نمو المتعلمين وخصائصهم	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٤٣	١,٠٨٤
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٣٠	٠,٩٧٦
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٧١	١,٠١٠
الفروق الفردية في التعلم	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٧١	١,١١١
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٧٦	١,١٣١
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٨٠	١,٢٠١
الاستراتيجيات التعليمية	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٦٥	٠,٩٦٩
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٤٥	١,٠٤٣
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٦١	١,٢١٢
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٨١	٠,٩١٣
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٥٨	١,١٤٨
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٨٧	١,٠٧٠
اللغة	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٧٨	١,٠٢١
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٦٦	٠,٩٨٠
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٨٥	١,١٤٢
التخطيط التعليمي	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٤٩	٠,٨٨٧
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٤٩	٠,٩٣٨
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٦٧	١,١٣٦
التقييم	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٢٨	٠,٩٩٣
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,١٤	١,٠٧٢
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٦٤	١,٢١٨
الممارسات المهنية والأخلاقية	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٩٣	٠,٩٣٤
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٧٩	٠,٩٨٩
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٩٨	١,١٣٠
التعاون	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٧٣	٠,٨٩٩
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٤٧	١,١٠٢

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعايير المهنية ككل	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٨٠	١,١١٠
	من ١ الى ٥ سنوات	٥٠	٣,٥٩	٠,٨٥٠
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٤٥	٠,٨٩٨
	١١ سنة فأكثر	٣١	٣,٧٤	١,٠٣٥

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية تبعا لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأسس	بين المجموعات	٢,٦٦٠	٢	١,٣٣٠	١,٢٩٠	٠,٢٧٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٥١,٥٩٩	١٤٧	١,٠٣١			
	المجموع	١٥٤,٢٥٩	١٤٩				
نمو المتعلمين وخصائصهم	بين المجموعات	٣,٦٤١	٢	١,٨٢٠	١,٧٥١	٠,١٧٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٥٢,٨٢٨	١٤٧	١,٠٤٠			
	المجموع	١٥٦,٤٦٩	١٤٩				
الفروق الفردية في التعلم	بين المجموعات	٠,١٤٢	٢	٠,٠٧١	٠,٠٥٥	٠,٩٤٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٠,٦٢٠	١٤٧	١,٢٩٧			
	المجموع	١٩٠,٧٦٢	١٤٩				
الاستراتيجيات التعليمية	بين المجموعات	١,٢٩١	٢	٠,٦٤٥	٠,٥٧٨	٠,٥٦٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٤,٠٤٦	١٤٧	١,١١٦			
	المجموع	١٦٥,٣٣٧	١٤٩				
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,٤٩٩	٢	١,٢٥٠	١,١١٤	٠,٣٣١	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٤,٨٣١	١٤٧	١,١٢١			
	المجموع	١٦٧,٣٣٠	١٤٩				
اللغة	بين المجموعات	٠,٩٣٧	٢	٠,٤٦٨	٠,٤٤٣	٠,٦٤٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٥٥,٤٢٣	١٤٧	١,٠٥٧			
	المجموع	١٥٦,٣٦٠	١٤٩				
التخطيط التعليمي	بين المجموعات	٠,٨١٩	٢	٠,٤١٠	٠,٤٣٩	٠,٦٤٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٧,١٦٠	١٤٧	٠,٩٣٣			
	المجموع	١٣٧,٩٧٩	١٤٩				

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التقييم	بين المجموعات	٥,٢٢٢	٢	٢,٦١١	٢,٢٤٥	٠,١١٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٠,٩٧١	١٤٧	١,١٦٣			
	المجموع	١٧٦,١٩٣	١٤٩				
الممارسات المهنية والأخلاقية	بين المجموعات	١,٠٣٥	٢	٠,٥١٧	٠,٥١٦	٠,٥٩٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧,٥١٢	١٤٧	١,٠٠٣			
	المجموع	١٤٨,٥٤٧	١٤٩				
التعاون	بين المجموعات	٣,٠٦٦	٢	١,٥٣٣	١,٤١٦	٠,٢٤٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٥٩,١١٧	١٤٧	١,٠٨٢			
	المجموع	١٦٢,١٨٣	١٤٩				
المعايير المهنية ككل	بين المجموعات	١,٨٣٧	٢	٠,٩١٩	١,١٠٣	٠,٣٣٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٢,٤٠١	١٤٧	٠,٨٣٣			
	المجموع	١٢٤,٢٣٨	١٤٩				

يتضح من الجدول (٢١) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠.٠٥) في جميع المحاور، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الخبرة.

وهذه النتيجة غير متوقعة؛ لأن معظم الدراسات المتشابهة أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأكثر، تختلف مع نتائج دراسة عبيدات، والدوايدة (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين على الدرجة الكلية، والأبعاد باستثناء بُعدي بيئة التعلم، والتخطيط التعليمي، والتقييم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة مقارنة مع ذوي الخبرة القليلة. بينما تتفق مع دراسة الزارع (٢٠١٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تبعا لمتغير الجنس وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢٢)

اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في درجات توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية تبعا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأسس	ذكر	٣٣	٣,١٢	٠,٩٥١	-١,٤٣٢	١٤٨	٠,١٥٤	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٤١	١,٠٣١				
نمو المتعلمين وخصائصهم	ذكر	٣٣	٣,٢٧	١,٠٢٥	-٠,٩٦٦	١٤٨	٠,٣٣٥	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٤٧	١,٠٢٥				
الفروق الفردية في التعلم	ذكر	٣٣	٣,٥١	١,١٩١	-١,٤٣٢	١٤٨	٠,١٥٤	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٨٢	١,١٠٩				
الاستراتيجيات التعليمية	ذكر	٣٣	٣,٣١	١,٠٨٦	-١,٤٥٦	١٤٨	٠,١٤٧	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٦١	١,٠٣٩				
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	ذكر	٣٣	٣,٥٤	١,١٤٢	-١,٠٨٩	١٤٨	٠,٢٧٨	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٧٧	١,٠٣٥				
اللغة	ذكر	٣٣	٣,٥٠	١,٠٧٥	-١,٥٣١	١٤٨	٠,١٢٨	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٨١	١,٠٠٤				
التخطيط التعليمي	ذكر	٣٣	٣,١٩	٠,٩٢١	-٢,٣٢٩	١٤٨	٠,٠٢١	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٦٣	٠,٩٥٦				
التقييم	ذكر	٣٣	٣,٠١	١,٠٩٢	-١,٦٩٣	١٤٨	٠,٠٩٣	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٣٧	١,٠٧٧				
الممارسات المهنية والأخلاقية	ذكر	٣٣	٣,٦٤	١,٠٤١	-١,٥٣١	١٤٨	٠,١٢٨	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٩٤	٠,٩٨١				
التعاون	ذكر	٣٣	٣,٤٤	١,٠٦٣	-١,١٧٥	١٤٨	٠,٢٤٢	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٦٨	١,٠٣٦				

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة	الدلالة الاحصائية
المعايير المهنية ككل	ذكر	٣٣	٣,٣٢	٠,٩٢٤	-١,٧٠٠	١٤٨	٠,٠٩١	غير دال
	أنثى	١١٧	٣,٦٣	٠,٩٠٣				

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من (٠.٠٥) في محور التخطيط التعليمي، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية المتعلقة بالتخطيط التعليمي لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وهذا يدل على أن أداء معلمات التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية المتعلقة بالتخطيط التعليمي لمجلس الأطفال غير العاديين كان أفضل من أداء المعلمين.

كما بينت النتائج (٢٢) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠.٠٥) في بقية المحاور(الأسس, نمو المتعلمين, الفروق الفردية, الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم, اللغة, التقييم ,الممارسات المهنية, التعاون) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية في هذه المحاور تعزى لمتغير الجنس.

وقد يعود السبب إلى أن معلمي التلاميذ المعوقين فكرياً في منطقة المدينة المنورة من كلا الجنسين لديهم مهارات، وكفايات، ويمتلكون المعرفة الكافية بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، وهذا يؤكد على أن النظام التربوي في المملكة العربية السعودية يهتم كثيراً بتأهيل الكوادر العاملة مع التلاميذ المعوقين فكرياً بالدرجة نفسها سواء كانوا من الإناث، أو الذكور، فكلا الجنسين يتلقون برامج إعداد متشابهة، إضافة إلى اعتماد الإجابة على التقرير الذاتي للمعلم. كما يمكن تفسير هذه النتائج من خلال المخرجات التعليمية لمعلمي التربية الفكريـــــة، والتي هي في الأساس واحدة سواء كانت للمعلمين، أو للمعلمات، وذلك أن كـلاً من المعلمات، والمعلمين يتلقون نفس المواد التعليمية والمقررات من خلال النظام التعليمي في جامعاتهم ومعاهدهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزارع (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الدراسة. كما تتفق مع نتائج دراسة عبيدات، والدوايدة (٢٠١٣م) التي أظهرت عدم وجود فروق بين المعلمين في درجة امتلاك الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) تعود لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المكان التربوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين تبعا لمتغير المكان التربوي وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢٣)

اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في درجات توافر المعايير المهنية وفقاً لمجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية تبعا لمتغير المكان التربوي

المحور	المكان التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأسس	معهد	٤٣	٣,١٥	١,٢٢٦	-١,٤٨١	١٤٨	٠,١٤١	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٤٢	٠,٩١٦				
نمو المتعلمين وخصائصهم	معهد	٤٣	٣,٢٢	١,١٦٤	-١,٥٧٦	١٤٨	٠,١١٧	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٥١	٠,٩٥٦				
الفروق الفردية في التعلم	معهد	٤٣	٣,٥٩	١,٢٧٤	-١,١٢٨	١٤٨	٠,٢٦١	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٨٢	١,٠٦٨				
الاستراتيجيات التعليمية	معهد	٤٣	٣,٣٨	١,١٨٣	-١,٢٤٠	١٤٨	٠,٢١٧	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٦١	٠,٩٩٥				
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	معهد	٤٣	٣,٤٠	١,٣٠٢	-٢,٣٤٠	١٤٨	٠,٠٢١	دال
	برنامج	١٠٧	٣,٨٤	٠,٩٢				
اللغة	معهد	٤٣	٣,٥١	١,١٤٢	-١,٧٤٣	١٤٨	٠,٠٨٣	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٨٣	٠,٩٦٤				
التخطيط التعليمي	معهد	٤٣	٣,٤٢	١,١٢٠	-٠,٨٦١	١٤٨	٠,٣٩٠	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٥٧	٠,٨٩٣				
التقييم	معهد	٤٣	٣,١٥	١,٢٢٦	-١,٠١٥	١٤٨	٠,٣١٢	غير دال
	برنامج	١٠٧	٣,٣٥	١,٠٢٧				
الممارسات المهنية والأخلاقية	معهد	٤٣	٣,٥٨	١,١٠١	-٢,٣٣٣	١٤٨	٠,٠٢١	دال
	برنامج	١٠٧	٤,٠٠	٠,٩٣٣				
التعاون	معهد	٤٣	٣,٣٣	١,١٩٥	-٢,٢٢٦	١٤٨	٠,٠٢٨	دال
	برنامج	١٠٧	٣,٧٤	٠,٩٥٧				
المعايير المهنية ككل	معهد	٤٣	٣,٣٥	١,٠٣٧	-	١٤٨	٠,٠٧٧	غير دال

	برنامج	١٠٧	٣,٦٤	٠,٨٤٩				

ويتضح من الجدول أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠.٠٥) في محاور بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والممارسات المهنية، والتعاون، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية المتعلقة ببيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والممارسات المهنية، والتعاون لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المكان التربوي ولصالح المدرسة، وهذا يدل على أن أداء معلمي التربية الفكرية في المدارس في ضوء المعايير المهنية المتعلقة ببيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والممارسات المهنية، والتعاون لمجلس الأطفال غير العاديين كان أفضل من أدائهم في المعاهد.

كما بينت النتائج أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠.٠٥) في المحاور الأخرى، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية في هذه المحاور لمجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المكان التربوي، وهذا يدل على تشابه أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لهذه المحاور لمجلس الأطفال غير العاديين في كل من المدارس، أو المعاهد.

وقد يرجع ذلك إلى أن برامج التربية الفكرية في المملكة على اختلاف تصنيفها واحدة من حيث السياسات، والكوادر، والإجراءات، والبيئة، والشروط، والمستلزمات، والخدمات المقدمة، فجميع برامج التربية الفكرية تلتزم بالأنظمة والتعليمات بدءاً بتعليمات تقديم الخدمات وتقويمها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغزو (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق بين العاملين في المدارس والمراكز على امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين بدولة الإمارات العربية المتحدة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الإمام، محمد صالح، فؤاد الجوالدة (٢٠١٠). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١.
- أبي مولود، عبد الفتاح، وفطيمة، غانم (٢٠١٠) .تقييم الكفاية التواصلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً القابلين للتعلم والتدريب دراسة ميدانية غير منشورة، العلوم الإنسانية والاجتماعية.(١)،٢٨٦-٣٠٦.
- أحمد، أحمد عنتر(٢٠١٣).فعالية برنامج إرشادي للوالدين في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعليم,(١٦).
- الحمد، خالد عبدالعزيز(٢٠١٠) .إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي) جامعة الملك سعود كنموذج .(إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الكويت : جامعة الكويت.
- الدرايسة، عبدالله صالح، بني خلف، محمود حسن،(٢٠١٢).درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات ،جامعة اليرموك،الأردن،١-١٢٨.
- الدهان، حسن بصري، العامري، سعيد سيف(٢٠٠٨) *المعايير التربوية دراسة وصفية*، العلوم التربوية –مصر .١٦(٤),٣٠٨-٣٣٨.
- الرميح,ندى صالح.(٣٠ مارس,٢٠١٥).معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وأقليمية.ورقة مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة.وزارة التعليم,المملكة العربية السعودية.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.(٢٠١٦)،*برنامج التحول الوطني٢٠٢٠* –وزارة الإقتصاد والتخطيط،الرياض،المملكة العربية السعودية.
- الزارع ,نايف بن عابد,(٢٠١٦).تقويم برنامج بكالوريوس الإضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة جدة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين , *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث* ,جسر ,بريطانيا.٢,(٥),١-١٥.

- الزارع، نايف بن عابد، (٢٠١٢) .الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة كلية التربية*، ٢٣(٩١)،٢٨٥-٣٢٠.
- السعيد، رضا، ناصر عبدالحميد(٢٠١٠).توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير والعمليات)، الإسكندرية، دار التعليم الجامعي.
- سليمان، خالد رمضان عبدالفتاح(٢٠١١).الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،مصر.٢٢ (٨٥)،٢٦٧-٣٢٢.
- سمارة، هنوف.(٢٠١٠).درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربيته لواء الرصيفة في الأردن، *رسالة ماجستير*،الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- شاش، سهير محمد سلامة (٢٠١٠م): الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة، مصر: *المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)*، ص ص١٠١٥ – ١٠٥٦.
- شتات,رباب محمد (٢٠١٠) .تقويم برنامج إعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية في ضوء معايير الجودة,معايير المعلم,المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي) ,مصر.٢, ٤٧٤-٥٢١.
- العايد، واصف محمد، ونجادات، منجد محمد، والغصاونة، يزيد عبدالمهدي (٢٠١٠) .تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديد . مصر: كلية التربية كفر الشيخ.(٣٢)، ٢-٣٥.
- عبد العالي، عبد الكريم (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً، ليبيا، سبها، مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)١٢ (١) ١٧- ٢٧.
- عبيدات، يحيى فوزي، الدوايدة، أحمد موسى (٢٠١٣). الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر ٢ (٣٧) ٢٣٢ – ٢٨١.

- العجمي، ناصر سعد، الدوسري، عبدالهادي مبارك(٢٠١٥).التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ،المجلة الدولية للأبحاث العلمية،كلية التربية،جامعة الإمارات العربية المتحدة،(٣٧) ١-٢٣.
- العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* . الطبعة الرابعة، الرياض : العبيكان.
- العنزي، فيصل خليف (٢٠١٢).العلاقة بين شبكات الدعم الاجتماعي والتوافق الزواجي والمهارات التكيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ،*مجلة الطفولة والتربية*،كلية رياض الأطفال ،جامعة الإسكندرية ،٤(١١)،١٠٣-١٨٦.
- الغزو، عماد محمد (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين، مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة، *مجلة القراءة والمعرفة* – مصر (١١٣) ٣٩ – ٦٠.
- القمش، مصطفى نوري، الجوالدة، فؤاد عيد،(٢٠١٢).*أثر استخدام برنامج تعليمي في تنمية مهارات الحاسوب لدى الأطفال المعاقين عقلياً*، دراسات، العلوم التربوية، الأردن.٣٩(١), ٢١٣-٢١٧.
- كمال، عبدالعزيز(١٩٩٨).تقرير منظمة اليونسكو، *مجلة مركز البحوث التربوية*، قطر: جامعة قطر(١٣)،٢٧٩-٢٩٠.
- محمد، هناء عبدالله(٢٠١٠) فاعلية التدريب القائم على معايير الأداء المقترحة في نشر ثقافة المعايير وتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الفلسفة والاجتماع المبتدئين، *مجلة كلية التربية* ،الإسكندرية-مصر٢٠(٥) ٣٥٢-٢٩٣.
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (٢٠١٥). *معايير معلمي التربية الفكرية*,١- ١٨.
- مساعدة، معتصم (٢٠١١). الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: عمان، الجامعة الأردنية.

- مطر، عبدالفتاح رجب، عطا، حسنين علي،(٢٠١٦) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، مجلة التربية الخاصة،مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، مصر :جامعة الزقازيق،١(١٤)١-٤٩.
- الملك، (٢٠١٥) الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب إساءة معاملة المعلمين لهم في المدينة المنورة، المجلة التربوية، الكويت ،٣٠(١١٧) ٤٣٧-٤٨٠.
- النواسية، فاطمة عبدالرحيم.(٢٠١٤).تنمية المهارات الإدراكية البصرية لدى الطالبات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة،المجلة العربية للعلوم الاجتماعية،المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر.٣(٥)،٦١-٩٥.
- هارون، صالح عبدالله.(٢٠١٢).تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي،مجلة كلية التربية،السودان،٤(٦)،١١-٣٠.
- هوساوي، علي محمد، العريفي، شهد ناصر. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٢).٦٤-٧٩.
- هوساوي, علي بن محمد بكر.(٢٠١٢).*ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة : الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية / مجلس الأطفال غير العاديين*, الرياض,جامعة الملك سعود.
- وزارة التعليم.(٢٠١٦).إحصائية وزارة التعليم,المدينة المنورة,المملكة العربيةالسعودية.
- وزارة التعليم.(٢٠١٠)، *مجلة المعرفة*،١(١٨٢).

ثانيا: المراجع الأجنبية

- American association on intellect and developmental disabilities. (2010). *Definition of mental retardation*. United State of America.
- Council for Exceptional Children. (2015). What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards. Arlington, VA: CEC mailto:https://www.cec.sped.org/Standards/Ethical-Principles-and-Practice-Standards.
- Librera, L. W., Eyck, R. T., Doolan, J., Brady, J., & Aviss-Spedding, E. (2004). New Jersey professionel standarts for teachers and school leaders. *Trenton: New Jersey Department of Education*.