المجلد (٣)، العدد (١١)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٦، ص ص ٣٨٩ – ٤٢٢

الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض (دراسة مقارنة)

إعداد

أ/ نوف عبدالله عبدالعزيز النعيم

محاضر - قسم التربية الخاصة

جـــامعـــة الملـك سعـــــود

DOI: 10.12816/0023064

الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض (دراسة مقارنة)

إعداد
أ/ نوف عبدالله عبدالعزيز النعيم (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، الفروق في مستوى أدائهن، والمعوقات المُتسببة في تدني مستوى كفاياتهن التعليمية.

اشتملت أداة الدراسة على خمس وخمسين كفاية موزعة على ثمانية محاور أساسية هي محور التهيئة والعرض، إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية، الاهتمام بتعديل السلوك، التشجيع على المشاركة والتفاعل الصفي، التعامل مع أولياء الأمور، العلاقات الإنسانية، التقويم، النمو الأكاديمي والمهني. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية شملت ٦٦ معلمة تربية خاصة (٣٣ معلمة بمدارس حكومية و٣٣ معلمة بمدارس أهلية) بمدينة الرياض. كما تم اختبار الصدق الظاهري للاستبانة (α= ٩٢.٤٪). أُستخدمت في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التوزيعات التكرارية، النسب المئوية، تحليل التباين الأحادي، واختبار ت كأساليب إحصائية لاستخلاص النتائج.

أوضحت النتائج أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة مرتفع في جميع الكفايات باستثناء كفاية العلاقات الإنسانية حيث وجد مستوى الأداء فيها مرتفع جداً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية للبنات في مدارس الدمج الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كل من كفاية التهيئة والعرض وكفاية النمو الأكاديمي والمهني تعزى لمتغير التخصص الدقيق لصالح المعلمات ضمن تخصص التوحد والاضطرابات السلوكية. كما استخلصت النتائج مجموعة من المعوقات التي قد تتسبب في انخفاض مستوى الكفايات التعليمية، أهمها: كثرة الأعباء التدريسية أو الإدارية، عدم توافر الوسائل والتقنيات التعليمية، عدم حضور الدورات التدريبية في مجال التخصص، وعدم توفر الدعم المادي والمعنوي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التعليمية، التربية الخاصة، معلم التربية الخاصة، التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، برامج الدمج، التعليم الابتدائي الحكومي والأهلي للبنات.

(*) محاضر - قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.

The Educational Competencies of Special Education Teachers in Mainstreaming Programs at both Government and Private Primary Girls Schools in Riyadh City

Nouf Abdullah Al-Naim

Abstract

The aims of this study were to identify the: availability of educational competencies, differences in performance, and difficulties that may cause insufficient performance, among special education teachers in both government and private primary girls schools in Riyadh city which implement mainstreaming program

Fifty-five educational competencies had been tested. They were distributed into eight main axes ,namely, introduction and presentation, preparation and implementation of individual educational program, behavioral modification, encouragement of classroom participation, dealing with parents, human relations, evaluation, and academic and professional development. Study sample was randomly selected from all special education teachers in both government and private primary girls schools in Riyadh city which implement mainstreaming program. The validity of the questionnaire used was tested (α = 92.4%). Data was statistically analyzed using Split-Half Method, Spearman-Brown, Alfa-Coefficient, ONE-WAY ANOVA, and T-test.

Results showed that educational competencies were high among the study sample except human relations competency which showed very high level. Results also showed no significant differences between government and private schools special education teachers in all competencies investigated. In addition, results showed significant differences related to teacher's specialty in the area of autism and behavior disorder which showed a high level in two competencies, namely, introduction and presentation, and academic and professional development. Furthermore, results showed several difficulties that may lower the educational competencies level of the study sample. Main difficulties include, teaching and administration load, insufficient education technologies and facilities, lack of education training programs, and insufficient financial and moral support.

Key words: Educational Competencies, Special Education, Special Education Teacher, Students with Special Educational Need , Mainstreaming Programs, government and Private Primary Education for girls.

مقدمة

اهتمت السياسة التعليمية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية منذ توحيدها، برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال وضع التشريعات والأنظمة التي حقوقهم الكاملة في العملية التعليمية، وفترة قصيرة نسبياً، تمكنت المملكة العربية السعودية من تحقيق نمو متسارع في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مما أدى إلى تزايد الطلب على المؤسسات التعليمية التي توفر برامج التربية الخاصة إلى كافة عناصر العملية التعليمية بما في ذلك معلم التربية الخاصة الذي يعتبر العامل الأساسي لإنجاح العملية التربوية. ولكي يتمكن معلم التربية الخاصة من أداء عمله بالصورة المتوقعة منه كان لابد من توافر مجموعة من الكفايات التعليمية لتطوير أدائه بهدف تحقيق واجبه الوظيفي تجاه تلاميذه من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن هنا يظهر أهمية الاهتمام بمعلم التربية الخاصة، والذي نتوقع منه أن يتعامل مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين، بالإضافة إلى أهمية الدور الذي يقوم به معلم ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لقيامه بالعديد من المهام المتنوعة، والتي لا يستطيع القيام بها إلى المعلمون المدربون جيدا، ويتملكون كفايات مهنية عالية ومتخصصة. (البطاينة، ٢٠٠٤).

وأوضحت نتائج دراسة (عبد العالي، ٢٠١٣) أن معلمو التربية الخاصة يفتقرون إلى جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع فئة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يتطلب توفير كافة برامج التدريب الفعال لتوعية المعلمين بأساليب التعامل مع هؤلاء الطلاب.

واتفقت العديد من الدراسات ومنها دراسة (مسعود، ٢٠٠٤)، ودراسة (الظاعن، ٢٠٠٥)، وكذلك دراسة (بركان، ٢٠٠٦)، على أهمية توفر الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة، وضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع أولئك الطلاب.

ولذلك فإن امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات التعليمية يعتبر مؤشراً هاماً على نجاحه في أداء عمله، لذا فإن الحاجة في مجال تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا تقتصر على معلمين تتوافر لديهم الخلفية العلمية أو النظرية، بل أولئك القادرين على عرض هذه الخلفية ضمن ممارسات مهنية محددة تحقق أهداف التربية الخاصة (Carr,1993) .

ويشير كل من النهار والرابعة (١٩٩٢) إلى أن العديد من البحوث تعتبر مدخل الكفايات التعليمية أحد أهم المداخل لدراسة الأداء التدريسي لما له من دور كبير وفعّال في تحقيق الأهداف المتوقعة من العملية التربوية والتعليمية، كما ذكر الباحثان أن عددا من الدراسات أشار إلى وجود صلة قوية بين شعور المعلم بكفايته التعليمية من جهة وكل من تحصيل تلاميذه ودافعيتهم نحو التعلم من جهة أخرى.

وبناءً على ما سبق جاءت الدراسة الحالية لتحاول التعرف على الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

تكفل الدولة حق ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الحصول على تعليم مناسب يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم سواء في قطاع التعليم الحكومي أو الأهلي، لذلك فمن الضروري توفر عناصر العملية التعليمية الفعّالة في كلا القطاعين. وكما أكدت القواعد التنظيمية للأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢) من أن معلم التربية الخاصة هو المؤتمن على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمسئول الأول عن تربيتهم تربية صالحة تحقق أهداف وسياسة الدولة. وبناءً على ذلك يتضح بأن الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة لا يعني بالضرورة أن المعلم سيكون ناجحا في مجاله وقادرا على تأدية رسالته على أكمل صورة، بل هو في حاجة مستمرة إلى تطوير إمكانياته ليكتسب كفايات تعليمية تتناسب وطبيعة عمله على ضوء التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (الحيلة،٢٠٠٧). وقد أشار العبد الجبار (١٩٩٨) في دراسة تناولت الكفايات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى أن هناك العديد من الجهود المبذولة لإعداد معلم الطلاب العاديين ومن باب أولى توجيه أضعاف هذا الاهتمام إلى إعداد معلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لطبيعة عمله مع طلاب مختلفي القدرات ومتعددي الاحتياجات الفردية.

وعلى ضوء ما تقدم فإن معلم التربية الخاصة الفعّال هو القادر على استثمار امكانيات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير قدراتهم لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التكيف والاستقلالية الذاتية والاجتماعية، ولكي يقوم بذلك لابد من توافر العديد من الكفايات التعليمية التي تضمن جودة أدائه المهني مع ضرورة العمل على إزالة المعوقات وتذليل العقبات التي من شأنها التسبب في تدني مستوى أداء معلمي التربية الخاصة، وعليه تتبلور مشكلة البحث في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما هو مستوى الأداء العام للكفايات التعليمية بحسب محاور الدراسة الثمانية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض؟

٢- ما مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية بمدينة الرياض؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية بمدينة الرياض تبعا لـ (التخصص الدقيق، عدد سنوات الخبرة، التدريب أثناء العمل)؟

٥- ما هي أهم المعوقات التي يمكن أن تتسبب في تدني مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، ومعرفة الفروق بين هذه الكفايات باختلاف متغيرات (نوع القطاع، التخصص الدقيق، عدد سنوات

الخبرة، التدريب أثناء العمل)، بالإضافة إلى التعرف على أهم المعوقات التي يمكن أن تتسبب في تدني مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمة التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

١- الكفايات التعليمية:

تعرف الكفايات التعليمية بأنها امتلاك المعلم المهارات والمعارف للتدريس ومدى إتقانها، وتعني بالنسبة لمعلم التربية الخاصة القدرة على فهم وتقبل الأطفال، وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء (Ysseldyke, 1990).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مستوى الأداء الفعلي لمعلمة التربية الخاصة في تنفيذ المهارات أثناء عملية التدريس داخل الصف، بالإضافة إلى حسن التصرف وسرعة البديهة، وقوة الملاحظة خلال تنفيذ المهارة.

٢- معلم التربية الخاصة:

يعرف معلم التربية الخاصة بأنه المعلم المتخصص في تقديم البرامج التربوية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف المدارس التعليمية المعدة لذلك (الخطيب، ٢٠٠٠٤).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها المعلمة المتخصصة أكاديمياً في مجال التربية الخاصة، وتشارك مشاركة مباشرة في إعداد وتنفيذ وتقييم الخطط التربوية والتعليمية للتلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تدريسهن داخل الفصل العادي أو خارجه.

٣- التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

يعرف بأنه الطفل الذي يمتلك العديد من الاختلافات مقارنة مع أقرانه العاديين، والذي يحتاج إلى خدمات خاصة وبرامج تربوية تساعد في تكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه (الخشرمي، ٢٠٠٠، ص٨).

وتعرفهن الباحثة إجرائياً بأنهن التلميذات اللاتي يختلفن في قدراتهن العقلية، الحسية، الجسمية، الصحية، التواصلية، السلوكية، الأكاديمية اختلافا يحتم تقديم خدمات تربوية وتعليمية خاصة تتناسب مع قدراتهن وإمكانياتهن.

٤- الدمج:

يعرفه الخطيب (٢٠٠٤) بأنه: (مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويعتبر هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أُتيحت لهم الفرصة لقضاء وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه إلحاق التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام وتقديم البرامج التربوية والتعليمية المناسبة، مع اتخاذ كافة الإجراءات والتسهيلات التي من شأنها تحقيق أقصى حد من الاستفادة لهؤلاء التلميذات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

تعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية التي أولت رعاية كبيرة لبرامج وخدمات التربية الخاصة، فقد واكبت الدولة المسيرة العلمية العالمية وتبنت الاتجاهات والمفاهيم التربوية المعاصرة مثل: "التربية للجميع"، "التربية المستمرة"، و"التربية من أجل التنمية". ولما كان من أبناء المجتمع السعودي أعداد تعاني من ظروف خاصة نتيجة لاختلاف قدراتها عن الآخرين، فقد أخذت الدولة على عاتقها واجب إتاحة الفرص التربوية والتعليمية المناسبة لأبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص (الحامد، زيادة، العتيبي، ومتولي ، ٢٠٠٧). وقد ظهر مدى اهتمام الدولة بهذه الفئة من أبناءها من خلال وثيقة سياسة التعليم بالمملكة عام ١٣٩٠هـ التي نصت على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم المختلفة. ومن مظاهر اهتمام الدولة بأبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة تأسيس إدارة التعليم الخاص عام ١٣٨٢هـ لتقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية لفئة الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، والإعاقة الفكرية. بعد ذلك تم تغيير مسمى إدارة التعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتعليم الخاص عام ١٤٠٥هـ.

في ظل التطورات السريعة في هذا الميدان رأي المسئولون تعديل المسمى إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة عام ١٤١٧هـ لشمولية المسمى الجديد للمفاهيم التربوية المعاصرة

ومواكبته للاتجاهات التربوية الحديثة وقد تطلب جميع ذلك إعداد كوادر بشرية متخصصة في مجال التربية الخاصة على مستوى عالٍ من التأهيل يجعلها قادرة على تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مما حدا إلى إنشاء قسم التربية الخاصة عام ١٤٠٤-١٤٠٥هـ كأحد فروع كلية التربية في جامعة الملك سعود لإعداد معلمين أكفاء قادرين على تحقيق أهداف التربية الخاصة (امبابي، ٢٠٠٢). وبالرغم من حداثة ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية أن الدولة لم تذخر جهدا في تبني التوجهات الحديثة التي من أهمها الدمج واتخاذ القرارات الكفيلة بإنجاح هذه التجربة التي بدأت منذ عام ١٤٠٩هـ بجهود حكومية وأخرى فردية في بعض المدارس الحكومية والأهلية (الخشرمي، ٢٠٠٠).

الـدمـج

ظهر التوجه نحو الدمج كتوجه حديث في التربية الخاصة لدى العديد من الدول نتيجة لكثرة الانتقادات التي وجهت لنظام العزل الذي فُرض على ذوي الاحتياجات الخاصة لمدة طويلة ولإيجابيات برامج الدمج المُتوقعة، وقد اتخذ شكله الإيجابي في عام ١٩٧٥م عندما تم إقرار قانون التربية لجميع الأطفال المعوقين رقم ١٤٢/٩٤ من قبل الكونجرس الأمريكي، الذي يطالب بأن يحصل الأطفال والكبار ممن لديهم إعاقات أو حاجات خاصة على تربية عامة مناسبة ومجانية، كما أكد على حقهم في أن يتم ذلك في أقل البيئات تقييدا (Least restrictive Environment) وإثر هذه الخطوة ظهرت نواة الدمج بمفهومه الشامل (برادلي، كينج، وتيسير،٢٠٠٦). وقد أشار شاش (٢٠٠٢م) إلى أن أشكال وأنواع الدمج قد تعددت منذ بدايات ظهوره وحتى الوقت الحال حيث تدرج من المفهوم الضيق للدمج إلى المفهوم الشامل الذي يشمل كل الأنشطة وجوانب الحياة المختلفة، على النحو التالي: التحرر من المؤسسات الخاصة أو الداخلي، التطبيع نحو الحياة العادية، الدمج (توحيد المسار التعليمي)، مبادرة التربية العادية، التكامل، وأخيراً الدمج الشامل.

هذا وقد وضحت الخشرمي (٢٠٠٠) أن الدمج مفهوم معدل لمفهوم البيئة الأقل تقييدا ويمكن اعتبار النظر إلى الدمج على أنه هدف نهائي لعملية توحيد المسار التعليمي، ويعرفه

الروسان (١٩٩٨م) على أنه مفهوم يقصد به التحاق الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت بحيث يتلقى جميعهم برامج تعليمية مشتركة مع توفير الظروف والعوامل المساعدة لإنجاحه. أما القريوتي وآخرون (١٩٩٥) فعرفوا الدمج بمعناه الشامل بأنه مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص الفرد للمشاركة القصوى في الحياة الثقافية والاجتماعية، ويعتبر الدمج التعليمي جزء من الدمج الشامل ويشير إلى الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية. وقد أكد عبد الغفور (١٩٩٩) أنه لابد من توافر العديد من العوامل التي من شأنها المساهمة في نجاح الدمج على المستوى التطبيقي حتى لا يصبح الدمج مجرد شعار تدعمه التشريعات والقوانين النظرية ومن أهمها التعرف على الاحتياجات التربوية والتعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إعداد المعلمين الأكفاء، وتهيئة البيئة المناسبة.

الكفايات التعليمية:

ترجع الجذور العلمية للكفايات التعليمية إلى علم النفس السلوكي بحيث تمكن المجال التربوي من تطبيق هذا العلم في تدريب المعلمين وذلك بعد ظهور ما يسمى بحركة محاسبة المعلم teacher accountability والتي هدفت إلى اعتبار المعلم مسئولاً رئيسياً عن تحصيل التلاميذ أو فشلهم فاهتم التربويين بدراسة الكفايات التعليمية بحيث قامت عليها حركة تربوية جديدة تدعى حركة التربية القائمة على الكفايات competency-based education (البكر، ١٩٩٨). وقد عرف حمدان (١٩٨٤) الكفايات التعليمية بأنها قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات وظيفية استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد. ومن أبرز تلك الكفايات: الكفايات الشخصية، المعرفية، التدريسية، المهنية، الاجتماعية، التعامل مع أولياء الأمور (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٩هـ). ونتيجةً لذلك، فمن المنطقي أن تتأثر التربية الخاصة بالتوجه الحديث نحو الكفايات التعليمية للمعلم، حيث أكدت حركة التربية الخاصة المعاصرة بأن التربية الخاصة ميدان إبداع وتحديات للعاملين في مجالها واختبار حقيقي لكفاءاتهم، ولكي تكون التربية الخاصة بالصورة المأمولة فهي رهن بالمعلم، فهو حجر الأساس

فـي العمليـة التربويـة والتعليميـة وأن فعّاليـة نجـاح أي برنـامج تربـوي موجهـة للتلاميـذ ذوي الاحتياجات الخاصة يُحسم إلى حد كبير على المعلم الفعّال الكفء (قرشم، ٢٠٠٤).

ولتحقيق ذلك لابد من التعرف على العقبات التي من شأنها التأثير على أداء المعلم وتذليلها، فعند مشاهدة الواقع التطبيقي نجد العديد من الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الخاصة والتي يمكن أن تتسبب في تدني مستوى الكفايات لديهن، فقد وضح العتيبي (٢٠٠٥م) أنه من أهم المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة زيادة عدد الطلاب في الفصول الدراسية مما يزيد الأعباء التدريسية على المعلم وذلك ينعكس سلبا على أداءه، زيادة كمية الأعمال المكتبية التي يقوم بأدائها داخل الصف، وغياب دور مساعد المعلم. ويرى آل سليمان (٢٠٠٢) أن من أبرز المشكلات التي تواجهه المعلمين في المدارس قلة توفر الوسائل التعليمية وقلة وعي المعلمين بأهمية ربط ما يتعلمه الطالب ببيئته الاجتماعية. وقد أشارت ميستروبيري (Mesteopieri, 2001) أن من أبرز المعوقات عدم تلاؤم المسؤوليات التعليمية مع برنامج إعداد المعلم، المهام غير التعليمية المناطة بالمعلم، العمل مع معلمين آخرين غير متخصصين، مشاكل الدمج وضبط سلوك التلاميذ، هذا بالإضافة إلى عدم توفر الإمكانيات والوسائل التي تعتبر من مصادر دعم العمل المدرسي. أما بوش (Buch,2001) فقد ذكر أن معلمي صعوبات التعلم كثيرا ما يتعرضون لمشكلات عديدة من بينها مشكلات تتعلق بخصائص التلاميذ، طريقة تقديم الخدمة للتلاميذ، المناخ المدرسي، إعداد المعلمين، المشكلات السلوكية لدى التلاميذ. وفي مقالة لكارتر وسكونر (Carter & Scruggs,2001) وضحا أن العديد من الصعوبات التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تواجههم خارج الصف الدراسي، مثل عدم اعتبار معلم التربية الخاصة معلم مساوٍ وجزء هام من العملية التعليمية، وعد توفر الخبرة والتعاون من قبل العاملين الآخرين في المدرسة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

استنادا على ما تقدم، فرؤية الدراسة تتمثل في ضرورة أنه وجود قوة بشرية على درجة عالية من الكفاية العلمية والتدريبية لكي تكون برامج التربية الخاصة موجهة ومنظمة بطريقة فعّالة، على أن يتصف أفراد هذه القوة بالطموح واتساع الأفق ويقظة الضمير والتجديد المستمر

والرغبة الصادقة بالتعاون والتميز. ويتطلب تكوين تلك القوة البشرية العاملة وضع خطط مدروسة لإعداد أفرادها وتذليل العقبات وتزويدهم بكل ما يلزم لممارسة دورهم على أكمل وجه، إلى جانب إكسابهم الكفايات التعليمية الضرورية لتحقيق أهداف التربية الخاصة في إعداد طلابها لمواجهة المستقبل بأعلى درجة من الاستقلالية وبأقصى حد من التوافق النفسي والاجتماعي.

الدراسات السابقة:

أجرى (غانم، ٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة واقع الخدمات التربوية، المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين، وأوضحت نتائج الدراسة مدى ادراك عينة الدراسة لأهمية تقديم الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمتمثلة في (كفايات معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بيئة التعلم المدرسية وغرفة، الصف، الأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات وطرق التدريس، وكان من أهم التوصيات التي خرجت فيها الدراسة ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين للتعامل مع الطلبة.

كما أجرى (عبدالعالي، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها افتقار معلمو الأطفال المعاقين عقليا إلى جمع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، كما يحتاج معلمو هذه الفئة إلى التدريب الفعال للتعامل مع المعاق وأسرته، كما لم تتوصل الدراسة إلى فروق بين أفراد العينة ترجع إلى متغيرات النوع والتخصص والخبرة.

وقام (عوض، وفوزية، ٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة قلقيلية في فلسطين، نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو الدمج، مع عدم وجود فروق في متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي.

وقام مسعود (٢٠٠٥م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الأدوار الفعلية التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة في المعاهد والبرامج ومقارنتها بالأدوار التي يجب أن يقوموا بها بناءاً على إعدادهم الأكاديمي، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين للقيام بالأدوار المتوقعة منهم .وقد وضحت النتائج أن لدى المعلمين أولوية لتدريس المهارات السلوكية والاجتماعية أكثر من المهارات الأكاديمية التي احتلت المرتبة الثانية، بينما جاءت الأدوار المتعلقة بالعلاقة مع التلاميذ والتقييم والتشخيص وتنظيم الأنشطة المدرسية في مراتب لاحقة أقل أهمية. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يرون أهمية التركيز على مهام أخرى بالإضافة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية والأكاديمية، من أهمها: الاهتمام بشخصية التلميذ والتقييم المستمر والعلاقة مع أُسر التلاميذ المعوقين. هذا بالإضافة إلى أن الاختلاف بين واقع العمل المدرسي والإعداد الأكاديمي للمعلم وصعوبة التعامل مع أولياء الأمور يعتبر من أهم الصعوبات التي يوجهها المعلمون، كما أشارت إلى مدى حاجة المعلمين إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

وفي دراسة للعبد الجبار (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوفر منها لديهم. وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات مرتبة من قبل عينة الدراسة حسب أهميتها على التوالي: لمهارات الأكاديمية، مهارات الاستراتيجيات التعليمية، ثم مهارات بيئة العمل. كما جاء ترتيب المهارات من قبل عينة الدراسة حسب توافرها لديهم بالترتيب التالي: المهارات الأكاديمية، مهارات بيئة العمل، ثم مهارات الاستراتيجيات التعليمية. واشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دراجات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات تعود لمتغير الخبرة، التقدير الأكاديمي، وعدد التلاميذ، بالإضافة الو وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير العمر.

كما أجرى الحذيفي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم مادة العلوم للمرحلة المتوسطة. وبينت النتائج وجود عدد من الكفايات التدريسية لمعلم العلوم مهمة في رأي الباحث لإعداد المعلم، وجود اتفاق بين مجموعات عينة الدراسة على أغلبية الكفايات التي قدمتها الدراسة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كفاية

المعلم لصالح أعضاء هيئة التدريس على عدد من الكفايات وهي: استخدام الوسائل التعليمية، معرفة خصائص المتعلمين، التقويم، التدريب الميداني .

كما قام شعلة (٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الواقع الحالي للدور الذي يمارسه المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية كما هدفت إلى إلقاء الضوء على أهم التطورات العالمية التي حدثت في هذا المجال وتوجهاتها المستقبلية، وقد أوضحت النتائج أن هناك فجوة كبيرة بين المتوسط العام لأداء المعلمين بالمقارنة بدرجة القطع، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المعلمين من التخصصات المختلفة. كما أشارت النتائج إلى أن دور المعلم يتصف بالتقليدية كما دلت نتائج استطلاع الطلاب، بالإضافة إلى أنه يوجد فجوة كبيرة بين الدور الذي يمارسه المعلم في الواقع والدور الذي ينبغي أن يكون عليه في ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الواحد والعشرين.

كما قام راينفورث (Rainforth, 2000) بإجراء دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مبني على ما يقلق المعلمين The Concern Based Adoption Model من إعداد (Hord, Rutherford, Austin, and Hall, 1987) في زيادة كفايات معلمي الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة بتحسين إدراك معلمي التربية العامة والخاصة و زيادة معلوماتهم حول دمج الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في سبيل تذليل العقبات التي تعترضهم أثناء عملهم في مدارس الدمج الشامل في مدينة نيويورك، وقد أظهرت النتائج باستخدام المدى والمتوسطات الحسابية أن البرنامج ساهم في رفع الكفاية على المستوى الشخصي والإداري، ساعد في كفاية إدراك التبعات والنتائج بشكل أكثر واقعية، وساعد في زيادة كفايات القدرة على التركيز والعمل التعاوني.

الطريقة والإجراءات:

١- منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً بهدف الوصول إلى الحلول الملائمة لمشكلة الدراسة.

٢- مجتمع وعينة الدراسة

أجريـت الدراسـة علـى جميـع معلمـات التربيـة الخاصـة فـي مـدارس الـدمج الأهليـة والحكوميـة للبنـات فـي مدينـة الريـاض، وقد تـم اختيـار عينـة عشـوائية عـددها (٦٦) مفردة مـن مفردات مجتمع الدراسة.

٣- أداة الـدراسـة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مؤلفة من ثلاثة أجزاء، اشتمل الجزء الأول على معلومات عامة عن المستجيب والجزء الثاني فقد تكون من أسئلة تقيس خمس وخمسون كفايـة تـم توزيعهـا علـى ثمانيـة محـاور أساسـية: محـور التهيئـة والعـرض، إعـداد وتنفيـذ البـرامج التربوية الفردية، الاهتمام بتعديل السلوك، التشجيع على المشاركة والتفاعل الصفي، التعامل مع أولياء الأمور، العلاقات الإنسانية، التقويم، والنمو الأكاديمي والمهني، وقد تم استخدم المستوى الليكارتي الخماسي في الإجابة عن أسئلة هذه المحاور. بينما احتوى الجزء الثالث على مجموعة من المعوقات التي تحول دون وصول أداء معلمة التربية الخاصة إلى المستوى المناسب أو المتقدم في الكفايات التعليمية.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للقيام بعملية التحليل الإحصائي والتوصل إلى أهداف الدراسة الحالية، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية التالية: اختبار المصداقية – ألفا (Reliability) ، الوسط الحسابي (Arithmetic Mean) ، الانحراف المعياري (Standard Deviation) ، تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA Test)، واختبار تـ (T-test) واعتمد مستوى الدلالة (٠.٠٥) الذي يقابله مستوى ثقة (٩٥٪) لتفسير نتائج الاختبارات التي تم إجراؤها.

٥- اختبار صدق وثبات أداة الدراسة

تم اختبار الصدق والثبات للاستبانة، من خلال الإجراءات التالية:

- تم توزيع نسخ من الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في جامعة الملك سعود، بالإضافة إلى عرض الاستبانة على مجموعة من أفراد العينة من معلمات التربية الخاصة وذلك للتأكد من مدى ملاءمتها لقياس أهداف الدراسة، دقة صياغة

الفقرات الواردة، ومدى وضوحها بالنسبة لأفراد العينة. ثم تم استعادة الاستبانات ودراسة الملاحظات المقدمة، والتي أُخذت بعين الاعتبار عند إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

- تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) لقياس مدى الثبات الداخلي ودرجة الاعتمادية لعبارات الاستبانة. وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (٠.٨٩ إلى ٠.٩٢)، وهي قيم تدل على درجة عالية من ثبات المقياس.
- تم استخدام معامل بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بيرسون بين (٠.٦٨٥ إلى ٠.٨٢٩)، وهي قيم تدل على مصداقية أداة الدراسة، وإمكانية تطبيقها ميدانياً.

٦- نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما هو مستوى الأداء العام للكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض؟

جدول (١) المتوسطات لدرجات استجابات المعلمات على عبارات مستوى الأداء العام للكفايات التعليمية بحسب محاور الدراسة

الرقم	الكفاية التعليمية	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
١	كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية.	٤.٠٨	عالي
٢	إعداد وتنفيذ البرامج التربوية والفردية.	٤.١٣	عالي
٣	الاهتمام بتعديل السلوك.	٣.٧٧	عالي
٤	إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي.	٤.١١	عالي
٥	التعامل مع أولياء الأمور.	٣.٧٣	عالي
٦	العلاقات الإنسانية	٤.٢٢	عال جداً
٧	التقييم	٤.١٨	عالي
٨	النمو الأكاديمي	٤.٠٧	عالي

من الجدول السابق يتضح أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة عال في جميع الكفايات ما عدا كفاية العلاقات الإنسانية، والتي وجد أن مستوى الأداء فيها عالٍ جداً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحذيفي (٢٠٠٣م) التي وضحت وجود عدد من الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة واتفاقهم على أهميتها، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام مسؤولية التربية

والتعليم بالمملكة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير العديد من الاحتياجات اللازمة لهم والتي من أهمها تهيئة المعلمين وتدريبيهم على كيفية التعامل مع هؤلاء الفئة من الطلاب.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض؟

جدول (٢) استجابات عينة الدراسة نحو درجة توافر كفاية تهيئة وعرض المادة التعليمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تراجع الدرس وتركز على النقاط الأساسية.	٤.٢٧	٠.٧١
٢	تنوع في طرق التدريس بما يناسب الفروق الفردية.	٤.١٨	٠.٦٩
٣	تبدأ الدرس بمراجعة شاملة للدرس السابق.	٤.١٥	٠.٧٧
٤	تتدرج في شرح المفاهيم من الأسهل إلى الأصعب.	٤.١٥	٠.٧٢
٥	تتدرج في شرح المفاهيم من المحسوس إلى المجرد.	٤.١٣	٠.٦٩
٦	تُطابق أهداف الدرس بالأمثلة الواقعية.	٤.١٢	٠.٨٣
٧	تربط المفاهيم الجديدة بالخبرات السابقة.	٤.١٠	٠.٧٦
٨	تستخدم أنشطة متنوعة تراعي فيها الفروق الفردية.	٤.٠٧	٠.٧٧
٩	تنوع في الوسائل التعليمية بما يناسب الفروق الفردية.	٤.٠١	٠.٨٨
١٠	تُرتب الحقائق التي تريد أن تشرحها ترتيبا منطقيا.	٣.٩٠	٠.٨٣
١١	تقدم وصفا مختصر لعناصر وأهداف الدرس.	٣.٨٤	٠.٨٨
	المتوسط العام	**٤.٠٧**	**٠.٦٦**

يتضح من خلال الجدول السابق أن معظم أفراد عينة لدراسة لديهن مستوى عالٍ من كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية، حيث كانت معظم متوسطات الإجابات تشير إلى ذلك، فقد بلغ أقل متوسط حسابي (٣.٩) وأكبر متوسط حسابي (٤.٢٧) وهما يتجهان نحو الإجابة (عالٍ). وبتتبع قيم الانحرافات المعيارية والتي كانت جميعها أقل من (١) نجد أن معظم الإجابات لم تنحرف عن متوسطاتها الحسابية مما يدل على اتساق الإجابات واتفاق معظم أفراد

العينة على ذلك. ومن خلال معدل الأوساط الحسابية والبالغ (٤.٠٧) يمكن القول أن معلمات التربية الخاصة لديهن مستوى عال من كفاية تهيئة وعرض المادة التعليمية.

جدول (٣) استجابات عينة الدراسة نحو درجة توافر كفاية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تنوع في الوسائل والأنشطة بما يتناسب مع الهدف السلوكي.	٤.٥٢	٠.٦٥
٢	تستخدم التعزيز المناسب للتلميذة.	٤.٣٢	٠.٦٦
٣	تنوع في أساليب التعزيز في الجلسات الفردية.	٤.٢٤	٠.٦٨
٤	تربط المفاهيم الجديدة بالخبرات السابقة.	٤.١٠	٠.٦
٥	تصيغ الأهداف السلوكية بطريقة إجرائية قابلة للقياس.	٤.٠٧	٠.٧٩
٦	تصيغ الأهداف التربوية الفردية المناسبة لاحتياجات التلميذة.	٤.٠٣	٠.٧٦
٧	تستخدم أساليب تقييم مناسبة لطبيعة الهدف السلوكي.	٣.٩٨	٠.٨٠
٨	تحدد مستوى الأداء الحالي للتلميذة بالاعتماد على عدة مصادر.	٣.٧٨	٠.٨٣
	معدل الأوساط الحسابية	**٤.١٣**	**٠.٠٦**

من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة التي يوضحها الجدول السابق يمكن القول أن إجاباتهن على محور كفاية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية تركزت حول (عالٍ جداً) و(عالٍ)، ودل على ذلك متوسطات إجاباتهن والتي تراوحت بين (٤.٥٢) و(٣.٧٨). وقد وجد أيضاً أنه لم يكن هناك تباينا وفروقاً واضحة في إجاباتهن، حيث اتسقت في معظمها، وهذا يستدل عليه من خلال قيم الانحرافات المعيارية والتي كانت جميعها أقل من (١). ومن خلال معدل الأوساط الحسابية لهذه المجموعة من الفقرات والبالغ (٤.١٣) يمكن القول أن هناك

مستوى عالٍ من كفاية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الرياض الحكومية والأهلية.

جدول (٤) استجابات عينة الدراسة نحو درجة توافر كفاية الاهتمام بتعديل السلوك

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تستطيع تحديد السلوك المستهدف جيدا.	٣.٩٢	٠.٨١
٢	تعرف السلوك المستهدف تعريفا إجرائيا.	٣.٨٧	٠.٨٩
٤	تختار أسلوب التعديل المناسب للسلوك المستهدف.	٣.٧٨	٠.٨٩
٣	تقيس السلوك المستهدف بأسلوب علمي منظم.	٣.٦٧	٠.٩٣
٥	تستطيع تقييم ومتابعة السلوك المستهدف بعد التعديل.	٣.٥٠	٠.٩٢
معدل الأوساط الحسابية		**٣.٧٧**	**٠.٠٨**

من خلال الجدول السابق لمتوسطات إجابات أفراد العينة يتضح اتفاق معظم أفرادها على ما جاء فيها من فقرات وبمستوى أداء (عالٍ)، حيث تقاربت المتوسطات الحسابية وأشارت في معظمها نحو تحقيق مستوى عالٍ من الأداء. كما أن قيم الانحرافات المعيارية والتي توضح انحراف الإجابات عن متوسطاتها الحسابية كانت أقل من (١) ما يشير إلى عدم وجود الانحرافات، وعدم تشتت الإجابات وبالتالي اتساقها. ومن خلال معدل الأوساط الحسابية على هذه المجموعة والبالغ (٣.٧٧) يمكن القول أن لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الرياض الأهلية والحكومية مستوى عال في كفاية الاهتمام بتعديل السلوك.

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة نحو درجة كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تستعمل حركات وإيماءات وتعبيرات وجه مختلفة.	٤.٤	٠.٨٧
٢	تحاول أن تجعل مادة الدرس مثيرة للاهتمام.	٤.٢١	٠.٦٢
٣	تستخدم أساليب تعزيز متنوعة.	٤.١٥	٠.٧٨
٤	تحاول إشراك جميع التلميذات في الأنشطة الصفية واللاصفية.	٤.١٢	٠.٧٩
٥	تجيب عن جميع أسئلة التلميذات.	٤.٠٣	٠.٨٧

٦	توجه أسئلتها للتلميذات دون التركيز على فئة معينة.	٣.٩	٠.٨٢
٧	تطرح أسئلة تحفز التفكير لدى التلميذات.	٣.٨٩	٠.٩٣
	معدل الأوساط الحسابية	**٤.١١**	**٠.٦٧**

يتضح من خلال الجدول السابق اتفاق معظم أفراد العينة على ما جاء فيها من فقرات والتي تقيس كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي، وبمستوى أداء (عالٍ)، حيث تقاربت المتوسطات الحسابية وأشارت في معظمها نحو تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، إذ أن أكبر متوسط حسابي بلغ (٤.٤٠) وأقل متوسط حسابي بلغ (٣.٨٩) وهما يتجهان نحو الإجابة (عالٍ). كما أن قيم الانحرافات المعيارية والتي توضح انحراف الإجابات عن متوسطاتها الحسابية كانت أقل من (١) ما يشير إلى عدم وجود الانحرافات، وعدم تشتت الإجابات وبالتالي اتساقها. ومن خلال معدل الأوساط الحسابية على هذه المجموعة والبالغ (٤.١١) يمكن القول أن لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الرياض الأهلية والحكومية مستوى عال من كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي.

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة نحو درجة كفاية التعامل مع أولياء الأمور

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تساعد الوالدين على تفهم حاجات ابنتهم.	٤.٠١	٠.٨١
٢	تتفهم وتتقبل ردود أفعال الوالدين المتباينة.	٤.٠٠	٠.٨٢٢
٣	تعمل على تعديل اتجاهات الوالدين السلبية.	٣.٦٤	٠.٩٥
٤	تعرف الوالدين بالخدمات المتاحة في البيئة المحلية.	٣.٦٠	٠.٩٧
٥	تعمل على إشراك الوالدين في البرامج والخطط التربوية الفردية.	٣.٣٧	١.٠٤
	معدل الأوساط الحسابية	**٣.٧**	**٠.٨٠**

من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة من معلمات التربية الخاصة والتي يوضحها الجدول السابق يمكن القول أن إجاباتهم تراوحت ما بين (متوسط) و (عالٍ)، إذ أن أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٠١) وهو يتجه نحو الإجابة (عالٍ) وأقل متوسط حسابي بلغ (٣.٣٧) وهو يتجه نحو الإجابة (متوسط). وقد وجد أيضاً أنه لم يكن هناك فروقاً واضحة في إجاباتهم على الرغم

من اختلاف إجاباتهم على الفقرة الثالثة من المحور الخامس (تعمل على إشراك الوالدين في البرامج والخطط التربوية الفردية) والتي اتجهت نحو الأداء بدرجة متوسطة، وهذا يستدل عليه من خلال قيم الانحرافات المعيارية والتي كانت جميعها أقل من (١). ومن خلال معدل الأوساط الحسابية لهذه المجموعة من الفقرات والبالغ (٣.٧) يمكن القول أن هناك مستوى عالٍ من كفاية التعامل مع أولياء أمور التلميذات لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الرياض الحكومية والأهلية.

جدول (٧) استجابات عينة الدراسة نحو درجة كفاية العلاقات الإنسانية:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تعرف أسماء التلميذات وتناديهن بها.	٤.٥٠	٠.٦١
٢	تعامل جميع التلميذات باحترام ولا تفضل واحدة على أخرى.	٤.٢٥	٠.٩٣
٣	تصغي للتلميذات وتبدي اهتمامها بحديثهن.	٤.٢١	٠.٨٨
٤	تمكن التلميذات من الحديث معها بسهولة خارج الصف.	٤.١٨	٠.٩٠
٥	تستجيب لأفكار التلميذات بموضوعية.	٤.١٣	٠.٩٢
٦	تستجيب للتلميذات في حل المشاكل الشخصية.	٤.٠٧	٠.٩٨
	معدل الأوساط الحسابية	**٤.٢٢**	**٠.٧٦**

يتضح من خلال الجدول السابق أن معظم معلمات التربية الخاصة عينة الدراسة لديهم مستوى عالٍ من كفاية العلاقات الإنسانية، حيث كانت معظم متوسطات الإجابات تشير إلى ذلك، فقد بلغ أقل متوسط حسابي (٤.٠٧) وأكبر متوسط حسابي (٤.٥٠) وهما يتجهان نحو الإجابتين (عالٍ) و(عال جداً) على التوالي. وبتتبع قيم الانحرافات المعيارية والتي كانت جميعها أقل من (١) نجد أن معظم الإجابات لم تنحرف عن متوسطاتها الحسابية مما يدل على اتساق الإجابات واتفاق معظم أفراد العينة على ذلك. ومن خلال معدل الأوساط الحسابية والبالغ

(٤.٢٢) يمكن القول أن معلمات التربية الخاصة لديهن مستوى عال جداً من كفاية العلاقات الإنسانية.

جدول (٨) استجابات عينة الدراسة نحو درجة كفاية التقييم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تعطي التلميذات واجبات لها صلة بالمادة الدراسية.	٤.٣١	٠.٧٢
٢	تقدم تغذية راجعة للتلميذات بعد تصحيح الواجبات.	٤.٢٢	٠.٧٣
٣	تعطي وقتا كافيا للإجابة.	٤.٢٢	٠.٨٩
٤	تستخدم أسلوب التقييم المستمر.	٤.٢٢	٠.٦٧
٥	تراعي الفروق الفردية في أساليب التقييم .	٤.١٨	٠.٧٢
٦	تنوع في صعوبة أسئلتها لتناسب كل التلميذات.	٤.٠٦	٠.٧٨
٧	تعدل في أساليب تدريسها في ضوء نتائج التقييم.	٤.٠١	٠.٨٦
	معدل الأوساط الحسابية	**٤.١٨**	**٠.٦٦**

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن معظم أفراد العينة تراوحت إجاباتهم بين (عالٍ) و (عالٍ جداً) وهذا ما تشير إليه متوسطات إجاباتهم الحسابية والتي تراوحت أيضاً ما بين أكبر متوسط حسابي بلغ (٤.٣١) وأقل متوسط حسابي وصل إلى (٤.٠٦). كما يتضح من خلال الجدول أن قيم الانحرافات المعيارية كانت جميعها أقل من (١) الأمر الذي يشير إلى اتساق إجابات أفراد العينة وعدم انحراف هذه الإجابات عن متوسطاتها الحسابية وبالتالي عدم التشتت. كما يتضح لنا من خلال معدل الأوساط الحسابية والبلغ (٤.١٨) أن هناك مستوى عالٍ من كفاية التقييم لدى معلمات التربية الخاصة في المدارس الأهلية والحكومية في مدينة الرياض.

جدول (٩) استجابات عينة الدراسة نحو درجة كفاية النمو الأكاديمي والمهني:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تتقن المواد التي تدرسها.	٤.٢١	٠.٧٣
٢	تتابع الجديد في مجال عملها أكاديميا ومهنيا.	٣.٩٠	٠.٩١
٣	تحرص على الالتزام بالوقت وبمواعيد العمل.	٤.٣٠	٠.٧٤
٤	تتعاون مع الأخريات وتتبادل معهن الخبرات.	٤.٠١	٠.٩٦
٥	تحرص على حضور الدورات التدريبية والندوات ذات العلاقة بالتخصص.	٣.٨١	٠.٩٩
٦	توظف خبرتها الثقافية والاجتماعية في مجال عملها.	٤.٢١	٠.٧٨
	معدل الأوساط الحسابية	**٤.٠٧**	**٠.٦٦**

يتضح من خلال الجدول السابق اتفاق معظم أفراد العينة على ما جاء فيها من فقرات والتي تقيس كفاية النمو الأكاديمي والمهني، وبمستوى أداء (عالٍ)، حيث تقاربت المتوسطات الحسابية وأشارت في معظمها نحو تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، إذ أن أكبر متوسط حسابي بلغ (٤.٤٠) وأقل متوسط حسابي بلغ (٣.٨٩) وهما يتجهان نحو الإجابة (عالٍ جداً) وعالٍ) على التوالي. كما أن قيم الانحرافات المعيارية والتي توضح انحراف الإجابات عن متوسطاتها الحسابية كانت أقل من (١) ما يشير إلى عدم وجود الانحرافات، وعدم تشتت الإجابات وبالتالي اتساقها. ومن خلال معدل الأوساط الحسابية على هذه المجموعة والبالغ (٤.٠٧) يمكن القول أن لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الرياض الأهلية والحكومية مستوى عال من كفاية النمو الأكاديمي والمهني.

يتبين مما سبق مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة من معلمات التربية الخاصة عال في جميع الكفايات ما عدا كفاية العلاقات الإنسانية، حيث وجد أن مستوى الأداء فيها عالٍ جداً، وهو ما يوضح حرص المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على ضرورة توافر الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبدالعالي،

٢٠١٣) التي أشارت إلى افتقار معلمو الأطفال المعاقين عقليا إلى جمع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية للبنات في مدارس الدمج الحكومية والأهلية بمدينة الرياض ؟

جدول (١٠) اختبار (**T-test**) للتعرف على دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير نوع المدرسة (ن =٦٦)

الكفايات	المدرسة	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (**T**)	مستوى الدلالة
كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية	حكومية	٤.٠١	٦٤	١.٠٤٢-	٠.٤٣
	أهلية	٤.١٦			
كفاية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية والفردية	حكومية	٤.١٥	٦٣	٠.٢٤٦	٠.١٩
	أهلية	٤.١١			
كفاية الاهتمام بتعديل السلوك	حكومية	٣.٨٦	٦٣	٠.٩٢٣	٠.٦٤
	أهلية	٣.٦٨			
كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي	حكومية	٤.٠٩	٦٤	٠.١٥٥-	٠.٧٩
	أهلية	٤.١٢			
كفاية التعامل مع أولياء الأمور	حكومية	٣.٦٧	٦٣	٠.٦٣٧-	٠.٦٣
	أهلية	٣.٨٠			
كفاية العلاقات الإنسانية	حكومية	٤.٣١	٦٤	٠.٩٠٩	٠.٠٦٥
	أهلية	٤.١٤			
كفاية التقييم	حكومية	٤.٢١	٦٤	٠.٥٠٦	٠.٥٣
	أهلية	٤.١٤			
كفاية النمو الأكاديمي والمهني	حكومية	٤.٠٣	٦٢	٠.٥٠٢-	٠.٠٦٧
	أهلية	٤.١١			

من خلال الجدول السابق يتضح أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية للبنات في مدارس الدمج الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، وقد يرجع ذلك

إلى أنظمة التعليم في المملكة واحدة في كافة المدارس سواء الأهلية أو الحكومية، وبالتالي فلا يوجد تأثير دال لمتغير نوع المدرسة على مدى توافر هذه الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية للبنات في مدارس الدمج الحكومية والأهلية بمدينة الرياض تبعا لـ (التخصص الدقيق، عدد سنوات الخبرة، حضور الدورات التدريبية ذات العلاقة بمجال العمل) ؟

أولاً التخصص الدقيق

جدول (١١) اختبار التباين الأحادي (**F-test**) للتعرف على دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير التخصص الدقيق (ن =٦٦)

الكفايات التعليمية	التخصص الدقيق	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (**F**)	مستوى الدلالة
كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية	إعاقة فكرية	٤.١١	٣.٦١	٤	٣.٣	*٠.٠١ دالة
	صعوبات تعلم	٤.١١				
	إعاقة سمعية	٣.٤٩				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.٤٣				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٣.٩٠				
كفاية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية والفردية	إعاقة فكرية	٤.٠٧	٣.٦٩	٤	٢.٠٤	٠.١٠ غير دالة
	صعوبات تعلم	٤.٤٤				
	إعاقة سمعية	٣.٦٧				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.٢٧				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٤.٠٠				
كفاية الاهتمام بتعديل السلوك	إعاقة فكرية	٣.٨٤	١.٧٥	٤	٠.٧١	٠.٥٨ غير دالة
	صعوبات تعلم	٣.٦١				
	إعاقة سمعية	٣.٤٣				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.٠٠				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٣.٨٠				

الكفايات التعليمية	التخصص الدقيق	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة
كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي.	إعاقة فكرية	٤.١٣	١.٥٢	٤	٠.٨٣٠	٠.٥١ غير دالة
	صعوبات تعلم	٤.١٢				
	إعاقة سمعية	٣.٧٩				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.١٥				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٥.٠				
كفاية التعامل مع أولياء الأمور	إعاقة فكرية	٣.٧٥	٣.١٣	٤	١.٢	٠.٣٠ غير دالة
	صعوبات تعلم	٣.٧٦				
	إعاقة سمعية	٣.٢٠				
	توحد واضطرابات سلوكية	٣.٩٣				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٤.٦				
كفاية العلاقات الإنسانية	إعاقة فكرية	٤.٢٦	٥.٢٢	٤	٢.٤	٠.٠٥٨ غير دالة
	صعوبات تعلم	٤.٥٠				
	إعاقة سمعية	٣.٥٢				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.٠٩				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٤.٨٣				
كفاية التقييم	إعاقة فكرية	٤.٢٤	١.٦٦	٤	١.٢٢	٠.٣١ غير دالة
	صعوبات تعلم	٤.٢٤				
	إعاقة سمعية	٣.٧٥٥				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.١١				
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٤.٥٧				
كفاية النمو الأكاديمي والمهني	إعاقة فكرية	٤.٠٢	٥.٠٨	٤	٣.٣٠	٠.٠١٧* دالة
	صعوبات تعلم	٤.٣١				
	إعاقة سمعية	٣.٤٠				
	توحد واضطرابات سلوكية	٤.٣٨				

الكفايات التعليمية	التخصص الدقيق	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة
	إعاقة بصرية	٠٠				
	تفوق وموهبة	٣.٨٣				

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتضح لنا من خلال الجدول السابق وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة كفاية (تهيئة وعرض المادة الدراسية) تعزي لمتغير (التخصص الدقيق) حيث كانت هذه الفروق تميل لصالح المعلمات ضمن تخصص (توحد واضطرابات سلوكية)، وتم التوصل إلى ذلك من دلالة (f) والبالغة (٠.٠١٦) وهي أقل من مستوى الخطأ المقبول به إحصائياً الأمر الذي يؤكد وجود الفروق ذات الدلالة المعنوية. كما يتضح وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة كفاية (النمو الأكاديمي) تعزي لمتغير (التخصص الدقيق) حيث كانت هذه الفروق تميل لصالح المعلمات ضمن تخصص (توحد واضطرابات سلوكية)، وتم التوصل إلى ذلك من دلالة (f) والبالغة (٠.٠١٧) وهي أقل من مستوى الخطأ المقبول به إحصائياً الأمر الذي يؤكد وجود الفروق ذات الدلالة المعنوية، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات من ذوي تخصص التوحد والاضطرابات السلوكية عادة ما يكونوا أكثر معرفة ودراية بأساليب التعامل مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بزميلاتهن من التخصصات الأخرى، أما في باقي الكفايات التعليمية فلم يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجتها تعزى للتخصص الدقيق، حيث كانت قيمة (F) وعند جميع المتغيرات أكبر من نسبة الخطأ المقبول به إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شعلة، ٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المعلمين من التخصصات المختلفة.

ثانيًا: سنـــوات الخـــبرة:

جدول (١٢) اختبار التباين الأحادي (**F-test**) للتعرف على دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير نوع الخبرة (ن =٦٦)

الكفايات التعليمية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة
كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية	أقل من خمس سنوات	٣.٩٦	١.٥٦	٢	٢.٢٥	٠.٠٨٨ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٤.٠٤				
	أكثر من عشر سنوات	٤.٣٣				
كفاية إعداد وتنفيذ البرامج	أقل من خمس سنوات	٣.٩٧	١.٥٤	٢	١.٦٣	٠.٢٠

الكفايات التعليمية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التربوية والفردية	من خمس إلى عشر سنوات	٤.٣٣				غير دالة
	أكثر من عشر سنوات	٤.١٠				
كفاية الاهتمام بتعديل السلوك	أقل من خمس سنوات	٣.٥٩	١.٣٦	٢	١.١٤	٠.٣٢ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٣.٩١				
	أكثر من عشر سنوات	٣.٨٧				
كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي	أقل من خمس سنوات	٤.٠٨	١.٤٨	٢	١.٦٦	٠.١٩ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٣.٩٧				
	أكثر من عشر سنوات	٤.٣٥				
كفاية التعامل مع أولياء الأمور	أقل من خمس سنوات	٣.٥٥	٢.٤٥	٢	١.٩٦	٠.١٤ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٣.٦٩				
	أكثر من عشر سنوات	٤.٠٤				
كفاية العلاقات الإنسانية	أقل من خمس سنوات	٤.١٠	١.٢٤	٢	١.٠٥	٠.٣٥ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٤.١٩				
	أكثر من عشر سنوات	٤.٤٥				
كفاية التقييم	أقل من خمس سنوات	٤.٠٢	١.١٦	٢	١.٧٢	٠.١٨ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٤.٢٢				
	أكثر من عشر سنوات	٤.٣٥				
كفاية النمو الأكاديمي والمهني	أقل من خمس سنوات	٣.٩٤	٠.٩٥	٢	١.٠٩٨	٠.٣٤ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٤.١٠				
	أكثر من عشر سنوات	٤.٢٥				

من خلال الجدول السابق يتضح أنه لم يكن هناك فروق في درجة الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة (F) وعند جميع المتغيرات أكبر من نسبة الخطأ المقبول به إحصائياً، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الكفايات يتمتع بها المعلمات قبل بداية العمل، وهو ما يفسر عدم وجود تأثير دال لمتغير الخبرة على مدى توافر هذه الكفايات التربوية لمعلمات التربية الخاصة.

ثالثاً: الدورات التدريبية في مجال العمل

جدول (١٣) اختبار (**T-test**) للتعرف على دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية (ن =٦٦)

الكفايات	حضور الدورات	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (**T**)	مستوى الدلالة
كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية	نعم	٤.١٣	٦٤	١.٧٠	٠.٨٣ غير دالة
	لا	٣.٧٩			
كفاية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية والفردية	نعم	٤.١٦	٦٣	١.٠١	٠.٤٦ غير دالة
	لا	٣.٩١			
كفاية الاهتمام بتعديل السلوك	نعم	٣.٧٢	٦٣	١.٣٢-	٠.٨٢ غير دالة
	لا	٤.٠٨			
كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي	نعم	٤.٤١	٦٤	٠.٠٧	٠.٠١٨* دالة
	لا	٤.١١			
كفاية التعامل مع أولياء الأمور	نعم	٣.٧٤	٦٣	٠.٢٧	٠.١١ غير دالة
	لا	٣.٦٦			
كفاية العلاقات الإنسانية	نعم	٤.٢٤	٦٤	٠.٤٨	٠.٠٤٩* دالة
	لا	٤.١١			
كفاية التقييم	نعم	٤.١٥	٦٤	٠.٧٥٥-	٠.٣٥ غير دالة
	لا	٤.٣١			
كفاية النمو الأكاديمي والمهني	نعم	٤.١٤	٦٢	٢.٤٢	٠.١٠ غير دالة
	لا	٣.٥٦٦٤			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يوضح الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كفاية إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال العمل، حيث بلغت معنوية (t) (٠.٠١٨) وهي أقل من المستوى المقبول به إحصائياً، وكانت هذه الفروق تميل لصالح المعلمات اللواتي حصلن على دورات تدريبية، إذ ظهرت درجة الكفاية التعليمية أعلى لهن، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً نحو بقية جميع الكفايات الواردة بأداة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى أن برامج الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمات تساعد في صقل

قدراتهن نحو إثارة دافعية التلميذات على المشاركة والتفاعل الصفي، وكذلك تركز على أهمية العلاقات الإنسانية في التعامل مع الطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

السؤال الخامس: ما هي أهم المعوقات التي يمكن أن تتسبب في تدني مستوى الكفايات لدى معلمات التربية الخاصة ؟

جدول (١٤) ترتيب المعوقات التي تواجه معلمات التربية الخاصة

الرتبة	المعوقات	المجموع
١	كثرة الأعباء التدريسية أو الإدارية	٣٣
٢	عدم توافر الوسائل والتقنيات التعليمية	٣٠
٣	عدم حضور الدورات التدريبية في مجال التخصص	٢٨
٤	عدم توفر الدعم المادي والمعنوي	٢٨
٥	قلة عدد سنوات الخبرة	٢٣
٦	عدم الحماس والافتقار للرغبة في تطوير الذات	٢٢
٧	عدم الإلمام باللوائح والتعليمات	٢١
٨	اختلاف التخصص العلمي للمعلمة عن خصائص الفئة التي تقوم بتدريسها	٢٠
٩	عدم الإلمام الكامل بالمادة العلمية	١٧
١٠	عدم توفر الوقت الكافي للتطوير وتبادل الخبرات	١٦
١١	تجاهل الاستجابة لتوجيهات المشرفة التربوية	٤
١٢	عدم التواصل وتبادل الخبرات مع باقي معلمات المدرسة	١

يتضح من الجدول السابق اتفاق العينة على أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تحول دون وصول أداء معلمة التربية الخاصة إلى المستوى المتقدم، رُتبت بحسب صعوبتها من وجهة نظرهم كالتالي: كثرة الأعباء التدريسية أو الإدارية، عدم توافر الوسائل والتقنيات التعليمية، عدم حضور الدورات التدريبية في مجال التخصص، وعدم توفر الدعم المادي والمعنوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعلة (٢٠٠١م) والتي أوضحت وجود فجوة بين الدور الذي يمارسه المعلم في الواقع والدور الذي ينبغي أن يكون عليه أداؤه. كذلك بالنسبة لدراسة مسعود (٢٠٠٥م) التي أشارت بضرورة ربط واقع العمل المدرسي بمتطلبات العصر ومدى احتياج المعلمين للبرامج التدريبة أثناء الخدمة.

تـــوصيـــات الـــدراســـة

بناء على نتائج الدراسة، يمكن تقيم التوصيات التالية:

١- إعداد البرامج التدريبية لمعلمات التربية الخاصة لإكسابهم المهارات والخبرات اللازمة في عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- العمل على توفير مناخ نفسي واجتماعي مناسبين لمعلمات التربية الخاصة من خلال تحسين البيئة التعليمية وتقدير احتياجات المعلمين المادية والمعنوية.

٣- تسهيل تواصل معلمات التربية الخاصة بأسر الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة من خلال توفير مرشدين نفسيين واجتماعيين وتعزيز مبدأ تكامل الأدوار بين أطراف العملية التربوية والتعليمية.

٤- توفير الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة وتدريب معلمات التربية الخاصة وتشجيعهن على استخدامها بشكل فعّال.

٥- عقد اجتماعات ولقاءات وندوات حوار لمعلمات التربية الخاصة لمناقشة أهم المعيقات التي تعترض الطريق لتحسين مخرجات التعلم لدى الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة.

٦- القيام بإجراء المزيد من الدراسات في مجال التربية الخاصة والكفايات التعليمية للاستفادة من نتائجها، كدراسة مقارنة الكفايات التعليمية لدى المعلمات اللاتي يقمن بتدريس تلميذات ذوات احتياجات الخاصة وهن غير متخصصات في مجال التربية الخاصة مع المعلمات المتخصصات، أو دراسة عن مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج بمعلمات التربية الخاصة في المعاهد الخاصة، كذلك يمكن القيام بإجراء دراسة مقارنة بين الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية والأهلية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

المـــراجـــع

المراجع العربية

الإدارة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٩هـ): الدليل الإداري للتربية الخاصة. الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.

آل سليمان، أسامة (٢٠٠٢): إسهام المشرف التربوي في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢هـ): القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة

بوزارة المعارف. الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.

إمبابي، محمد حامد (٢٠٠٢): بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني بالرياض: دراسة ميدانية. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد (١)، ١٠٥-١٥٦.

برادلي؛ كينج؛ تيسير (٢٠٠٦): الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية. ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجبار، الطبعة الثانية، العين، دار الكتاب الجامعي.

بركان، محمد أرزقي، (٢٠٠٦)، الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنيا، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الثالث، الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر.

البطاينة، أسامة، (٢٠٠٤)، تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، كلية التربية، جامعة دمشق.

البكر، فوزية بكر (١٩٩٨): مقارنة الكفايات التعليمية لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، المجلد العاشر، ٢١٥-٢٥٧.

الحامد، محمد بن معجب؛ زيادة، مصطفى عبد القادر؛ العتيبي، بدر بن جويعد؛ متولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٧): التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الطبعة الرابعة، الرياض، مكتبة الرشد.

الحذيفي، خالد فهد (٢٠٠٣): تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، الرياض، المجلد العاشر، ١- ٤٥.

حمدان، محمد زياد (١٩٨٤): قياس كفاية التدريس: طرقه ووسائله الحديثة. سلسلة التربية الحديثة، العدد (١٤)، ص ص ١٦٨-١٧٧.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧): مهارات التدريس الصفي. الطبعة الثانية، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٠): المدرسة للجميع: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

الخطيب، جمال (٢٠٠٨): تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الطبعة الثانية، عمّان، دار وائل للطباعة والنشر.

الخطيب، جمال، (٢٠٠٤)، تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق (١٩٩٨): قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. الطبعة الأولى، عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

شاش، سهير محمد (٢٠٠٢): التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

شعلة، الجميل محمد (٢٠٠١): دور المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية في ضوء تقرير اللجنة الدولية للقرن الواحد والعشرين: نظرة مستقبلية. مجلة علم النفس، العدد (٥٩)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٧٠- ٨٦.

الظاعن، محمود إبراهيم، (٢٠٠٥)، تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويرها، دراسة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول في الفترة من (٢٦-٢٧) أبريل، عمان، الأردن.

العبد الجبار، عبد العزيز (١٩٩٨): الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا ومدى توافرها لديهم. مجلة كلية التربية، العدد (٣)، جامعة عين شمس.

العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٣) المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات

الإسلامية (١)، الرياض، المجلد العاشر، ١٧٥- ٢٠٥.

عبد الغفور، محمد (١٩٩٩): دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (١٥)، جامعة قطر.

عبدالعالي، عبدالكريم إجويلي، (٢٠١٣)، الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً، مجلة العلوم الإنسانية (جامعة سبها)، المجلد الثاني عشر، العدد الأول.

العتيبي، بندر ناصر (٢٠٠٥): الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية. مجلة كلية تربية عين شمس، العدد (١٢٩)، الجزء الأول.

غانم، بتول مصلح، (٢٠١٥)، واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، مجلة جامعة الأقصى، المجلد التاسع، العدد الأول.

قرشم، أحمد عفت (٢٠٠٤): مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

القريوتي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصّمادي، جميل (١٩٩٥): المدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الأولى، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٣٩٠هـ): وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الباب الخامس، الفصل الثامن، المواد من ١٨٨-١٩١.

مسعود، وائل محمد (٢٠٠٥): دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (٦)، ٧٧-١١٤.

مسعود، وائل محمد، (٢٠٠٤)، أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفيات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، المجلة العربية للتربية الخاصة ، العدد الخامس، تصدر عن الأكاديمية العربية للتربية الخاصة ، الرياض.

المغلوث، فهد حمد احمد (١٩٩٩): رعاية وتأهيل المعوقين: المبادئ والممارسة. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

النهار، تيسير؛ الربابعة، محمد (١٩٩٢): كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسيته ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها. مجلة مؤته للبحوث والدراسات، المجلد (٧)، العدد (٣)، ٤١-٦٧ .

المراجع الأجنبية

Buch, T. (2001): Teaching Students with Learning Disabilities: Perceptions of a First-Year Teacher. Journal of Special Education, Vol. 35, No. 2, pp. 92-99.

Carr, D. (1993): Questions of Competence. British Journal of Educational Studies, Vol. 41, No. 3, pp. 71-253.

Carter, C. and Scruggs, T. (2001): Thirty-One Students: Reflections of a First-Year Teacher of Students with Mental Retardation. Journal of Special Education, Vol. 35, No. 2, pp. 100-104.

Mastropieri, M. (2001): Is The Glass Half Full or Half Empty? Challenges Encountered by First-Year Special Education Teachers. Journal of Special Education, Vol. 35, No. 2, pp. 66-74.

Rainforth, b. (2000): Preparing Teachers to Educate Students with Sever Disabilities in Inclusive Setting Despite Contextual Constraints. The Association for Persons with sever Handicaps, Vol. 25, No. 2, pp. 83-91.

Ysseldyke & Algozzin (1990) intriductlon to Special Education .Boston Company.