مدى ملاءمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية فى محافظة جدة من وجهة نظرهم

إعداد

د. نايف بن عابد الزارع
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

د. احمد محمد بني ملحم
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

د. نجاتي احمد حسن يونس
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محفظة جدة من وجهة نظرهم ، ودراسة اثر متغيرات الجنس،والمؤهل العلمي،وسنوات الخبرة، والعمر،وعدد الطلبة في الصف.

اعتمد الباحثون في الدراسة الحالية على المنهج المسحي. حيث قاموا بإعداد استبانة وذلك بعد استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها. وقد تكونت الاستبانة من (٦٤) فقرة موزعة على عشرة مجالات وهي : الأسس وتطوير المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وأشارت النتائج إلى أن مجال الفروق الفردية جاء في المرتبة الأولى من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، بينما جاء مجال التخطيط التعليمي في المرتبة الأخيرة من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، و أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الدراسة. وأشارت أيضاً النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، وإلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل البكالوريوس وما دون. وأشارت النتائج إلى وجود فوق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد الطلبة في الصف في مجال الأسس والتشريعات ومجال التعاون بين المجموعة (١-٦) و(أكثر من ١١) لصالح عدد الطلبة الأقل من (١-٦).

الكلمات المفتاحية: كفايات المعلمين ،الإعاقة البصرية، المعايير الدولية

Appropriateness of Teachers' Competencies of the visually impaired students in accordance with the international standards in Jeddah – their point of view

Abstract:

This study aimed to Appropriateness of Teachers' Competencies of the visually impaired students in accordance with the international standards in Jeddah – their point of view. It also tackles variables of gender, academic qualification, experience, age, and number of students in class.

The researchers adopted the survey method. They prepare a questionnaire after extracting the suitable validity and reliability referent which consists of 64 which, in turn, divided into ten areas: foundations, developing learners and their traits, individual discrepancies among learners, instructional strategies, learning environments, social interactions, educational planning, evaluation, professional and moral practices, and cooperation. The results show that the domain of the individual discrepancies comes first in terms of the suitability of the efficiency of teachers of visually impaired students with international standards with an average (3.20); while on the other hand the area of instructional planning was ranked last in terms of the

suitability of the efficiency of teachers of visually impaired students with international standards with an average (3.07). The results indicate no significant discrepancies due to the variable of gender in all field of study. It also pointed no significant discrepancy due to the variable of experience. The study also indicates the existence of a significant discrepancy due to the variable of qualification in favor of BA holders or less. The results also indicated the existence of a statistically significant discrepancies due to the variable of students' number in class in the field of Bases and Legislation and the cooperation among groups (1 – 6) and (more than 11) in favor of the group with the least number of students (1 – 6)

Keywords: Teachers' Competencies, Visually Impaired, International Standards.

المقدمة:

يجتاز عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى مرحلة جديدة تتميز بمتغيرات نوعية غير مسبوقة تجسدت في بعض التحديات التي تواجه مجتمعنا كالعولمة والقرية الكونية وثورة الاتصالات، مما أدى إلى تغيرات متسارعة في القرن الحادي والعشرين وكثير من الإصلاحات في الميادين التربوية بشكل عام، وفي ميدان التربية الخاصة بشكل خاص وكان المحرك الأساسي هو تقديم أفضل الخدمات للمستفيدين من هذه المجالات التربوية بشكل عام سواء في إدارة المؤسسات التربوية أو في الممارسات المرتبطة بها أفضل ترافق مع زيادة أعداد المؤسسات وأعداد محتاجي الخدمات والرعاية زيادة في مستوى الخدمات المقدمة لهم.

وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي، وحتى يتحقق ذلك لابد أن تتضافر جهود جميع المعنيين في العملية التعليمية، والاجتماعية

والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ أفضل الأهداف وتحقيقها. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث من فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات التي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية تربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين ونتيجة للتحولات والتطورات الكيفية التي شهدتها مهنة التربية الخاصة فقد أصبحت العوامل المؤثرة على التعليم تحظي باهتمام المعلمين والمهنيين والاختصاصين الذين يشتركون في المهمات والمسؤوليات التي تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على التعليم.

ويتفق التربويون على أهمية وضرورة إعداد الكوادر التعليمية وتدريبها أكاديمياً ومهنياً وتمكينها من اكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات العلمية، لأداء الأدوار المختلفة والقيام بواجباتهم مع الطلبة على اختلاف مستوياتهم .لذلك يتطلب تنمية المعلم مهنياً وإعداده قبل الخدمة وأثناء الخدمة. لذا فإن المعلم هو أحد اهم مدخلات العملية التعليمية ولا بد من تطوير مهاراته حتى يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في المعرفة والتقدم التكنولوجي. لذا برزت الحاجة إلى معرفة احتياجاته، وتوفير كافة الخدمات التى يتطلبها. ويعتبر معلموا الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، ومعلمي الطلبة المعاقين بصرياً بشكل خاص، من أهم ركائز العملية التعليمة التي تقدم خدمات التعلمية لهؤلاء الطلبة. لأن الإعاقة البصرية لها تأثير على مظاهر النمو المختلفة بدرجات متفاوتة. لذلك، يعتبر تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بأنها الأكثر خصوصية بين الميادين المختلفة. مما جعل الحاجة ماسة لطرق بديلة لإعداد معلمي التربية الخاصة، وتطلب من مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC) في الولايات المتحدة الأمريكية وضع المعايير الخاصة بالعاملين مع هذه الفئة.

وفي محاولة فهم وضع أفراد غير معدين بشكل مناسب في مواقع تعليمية غير مدعمة بشكل جيد في برامج التربية الخاصة، والنتيجة كانت فتح الباب على مصراعية لكي يمر أفراد غير مؤهلين أو ضعيفوا الإعداد إلى الغرف الصفية التي يشعرون فيها بالإحباط، والضغط الشديد، والتوتر، مما يدفعهم لترك العمل بالتربية الخاصة. والأكثر أهمية في ذلك هو أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يدفعون الثمن غالياً في مثل هذه الحالات .(CEC, 2003)

ولضبط هذه المشكلات كانت الطريقة المثالية لضبط جودة الأداء، والتأكد من أن جميع الأطفال يحصلون على المعلومات والمهارات الضرورية واللازمة لتقدمهم بالحياة المستقبلية وتحسينها أيضاً (Hoover & Patton, 2004; Zionts, et.al.2006) ولتحديد المسؤوليات، وتعظيم فكرة المساواة تم تحديد معايير تربوية لكل تخصص (RMC Research Corporation, The Academy for Educational Development, and National Association of State Directors of Special Education, Inc., 2002) وبشكل عام، فإن المتوقع من وراء فكرة التحديد هذه أنه عندما يتم تحديد المعايير لأداء الطلبة، وتطوير أنظمة قياس تقيس أداء الطالب في ضوء هذه المعايير، لتعطي المدارس المرونة التي تحتاجها لتغيير المنهاج، والتدريس، وللتنظيم العام للمدرسة ولتمكين الطلبة من تحقيق المعايير، وتحميل المدارس مسؤولية تمكين الطلبة من الوصول لها؛ فإن تحصيل الطالب ومستواه سيرتفعان (Quenemoen, et al., 2001) .

وبناءً عليه تم اشتقاق معايير في كل مجال من المجالات المتعلقة بالتربية، فقد اعتمدت معايير في إجراءات إجازة وترخيص المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد المعلمين أو مقدمي الرعاية بشكل عام، فمثلاً اعتمدت أكثر من أربعين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية والتزمت بمواءمة عمليات إجازة المعلمين، لمعايير مجلس ذوي الاحتياجات الخاصة(CEC) ، وبناء على آخر إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأمريكية التي ذكرت أن ٩٠٪ من شهادات التربية الخاصة التي تمنح سنوياً تعتمد وتلتزم بالمعايير المهنية للتربية الخاصة (U.S. Department of Education, 2003) ومع كل هذا الاهتمام في إجازة

معلمي التربية الخاصة فإنهم حين يتخرجون من برنامج إعداد المعلمين المصمم بشكل جيد فإن هؤلاء المربين المبتدئين يواجهون تحديات كبيرة جداً في تطبيق وتعميم المهارات المتعلمة في بداية التعليم، فمهنة التربية الخاصة لا تختلف عن المهن الأخرى (CEC, 2003) .

مشكلة الدراسة:

لا زالت الحاجة ملحة إلى إعداد وتطوير البرامج التدريبية لتطوير الممارسات التعليمية المنفذة من قبل معلمي الطلبة المعاقين بصرياً داخل الغرفة الصّفيّة، وذلك وصولاً لتحسين الكفاءة التعليمية وتطويرها لمعلمي الإعاقة البصرية، ونظراً لصعوبة إعداد المعلم لكل زمان ومكان؛ بسبب التطور التكنولوجي والعلمي، ولما كان التدريب المستمر عاملاً من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم؛ لذلك وجب التنظيم والتخطيط والتقييم المناسب للقيام بهذه العملية، ومن هذا المنطلق تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في تحديد مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم .

اسئلة الدراسة :

سوف تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة ؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

أصبح الاهتمام في الوقت الحالي بالإصلاح التربوي معتمداً على المعايير بشكل كبير جداً وذلك لأسباب تتعلق بضمان الجودة، وتحديد المسؤوليات. وقد تم اشتقاق معايير للممارسة المهنية في جميع دول العالم المتقدمة.

بالإضافة لذلك، فقد شرعت المملكة العربية السعودية في تحديد معايير تربوية في المجالات التربوية المختلفة وقد تم تشكيل فرق للتخصصات المختلفة والعمل الآن قائم لتحديد المعايير الخاصة لكل تخصص. وحيت أن المفتاح في تحسين نوعية المعلم هو التعرف على مدى توافق المعايير مع الممارسة المهنية له، لاستحداث نظام متماسك لرفع من مستوى اداء المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

١. **المعايير الدولية**:

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بمقدار الدرجة التي يقدرها المعلم على الاستبانه المتعلقة بمدى ملائمة معلمي الطلبة المعاقين بصريا مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم.

٢. **معلمو الطلبة المعاقين بصريا** :

هم المعلمون الذين يقومون بتدريس الطلبة المعاقين بصرياً في برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم .

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- أسلوب جمع البيانات: حيث يعتمد على الاستبانة وهي في هذه الحالة أداة تقويم ذاتي للمعلمين و تعتمد على مدى صدق المعلم نفسه.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يبدو الآن واضحاً أكثر من أي وقت مضى أن قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية وبخاصة التعليم الخاص بحاجة إلى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وبهياكله الإدارية والتنظيمية في ضوء علاقته مع القطاعات المجتمعية الأخرى، مما يعني أن قطاع التعليم مدعو لأن يطور مهامه ووظائفه، وهذا يتطلب التجديد في مجال تقويم أداء القطاع التعليمي الخاص، وذلك للوصول بمخرجات تعليم مقبولة.

لقد شغلت قضية إعداد المعلمين والمعلمات في مجال التربية الخاصة والاهتمام بنموهم المهني حيزاً بارزاً من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية، وقد أسفرت تلك الجهود عن حقيقة مؤداها أن هذا المجال ما يزال في حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات حتى يمكن مواكبة العصر ومتغيراته المتسارعة (الكندري وآخرون،١٩٩٨)، وأشارت هوبنستد (Hoppensted, 1991) إلى أن المدارس بدأت تخرج طلاباً متعلمين لا يلمون حتى بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، والقضية في ضوء ذلك تنحصر في أن برامج الدراسة في كليات التربية في الجامعات السعودية وبشكل خاص في مسار التوحد إذا كانت ترجو تخريج معلم تربية خاصة على قدر عال من الكفاءة في التدريس فإن ذلك يقتضي الاهتمام بالنواحي النظرية والعملية بصورة يمكن أن تجعل المعلم متمكناً من كفاءات التدريس .

وفي الوقت الراهن نشهد تطوراً واضحاً على مستوى الخدمات والبرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي اضطراب التوحد، ورافق ذلك تطور وتقدم في الميادين الأخرى وخصوصاً على مستوى التشريعات والقوانين. فقد شهد العقدان الأخيران تطورات هائلة في مجال تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع التركيز على ما يتعلق بكل من التشريعات والقوانين الخاصة بضمان حقوق هؤلاء الأفراد.وقد نصت الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين الصادرة عن الأمم المتحدة، والمتعلقة بالحق في الحصول على تعليم مناسب: "على أنه للأشخاص المعاقين، ممن هم في سن المدرسة، الحق في تلقي تعليم مناسب يلبي احتياجاتهم الخاصة، ويقدّم في بيئة

مدرسية غير معزولة أو مقيدة حيثما أمكن ذلك" (المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، ٢٠٠٨).

وإذا كان التقويم ضرورة في كل مجالات الحياة والعمل، فهو أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً في مجال التربية والتعليم وخصوصا التربية الخاصة ، والذي يعد المجال المسؤول بشكل مباشر عن التنمية البشرية التي تتحكم في مستقبل المجتمع ككل، ومع ذلك فإن برامج تطوير التعليم خصوصاً في مجال التربية الخاصة، ظلت تولي اهتمامها الأكبر لمكونات أخرى من مكونات النظام التربوي كالمنهاج والكتب والوسائل، في حين يتم إعطاء اهتمام أقل لتقويم المعلمين، ومراقبة أدائهم التدريسي وتحديد المعايير المناسبة والأدوات الملائمة لتقويم هذا الأداء، وتطوير البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمين. وتبرز أهمية تقويم المعلم في تحسين أدائه التدريسي وفي تزويده بالخبرة التعليمية وفي تشجيع الممارسات الإبداعية في عملية التعلم، كما يمكن أن يستفيد منها المعلمون في التعرف إلى قدراتهم وإمكانياتهم التعليمية الحقيقية وتطويرها، وفي تحسين ادائهم التعليمي، وفي الوصول إلى اعتراف بقدراتهم ومهاراتهم التعليمية (Brown,2007)

وسيزداد وضع التربية والتعليم في البلاد العربية، حرجاً خصوصاً في مجال التربية الخاصة، إذا لم تجدد التربية ذاتها، و فلسفتها وأهدافها ومحتواها ووسائلها وطرائقها. وفي صلب التربية، وفي صميم تطويرها، تطوير أداء المعلمين وتدريبهم. وتزويدهم بما يلزمهم من الكفايات، واطلاعهم على مهمات التعليم المتعددة. وهؤلاء المعلمون القدامى منهم والمستجدون، هم الأمناء على تحقيق أهداف التربية المختلفة، وهؤلاء المعلمون يحتاجون منا مزيداً من الاهتمام المتمثل بتدريبهم وتطوير قدراتهم وتعريفهم بمهامهم التعليمية ومسؤولياتهم وأدوارهم الهامة، ورفع مستوى كفاءتهم التعليمية. فالمعلمون القدامى بحاجة لأن يعاد تدريبهم من جديد واطلاعهم على المستجدات في عالم التربية والتعليم. وأما المعلمون الجدد فيحتاجون إلى من يأخذ بأيدهم في بداية عملهم الجديد، إنهم يحتاجون إلى معرفة ما يتوقع منهم، ومعرفة تفاصيل مهماتهم. وليس التعليم بالأمر اليسير، ولا هو يولد بالفطرة مع الإنسان، إنه فن ومهارات وعلوم يتم اكتسابها بالدراسة والبحث والمران (حمادات، ٢٠٠٧).

ولقد تطورت معايير التربية الخاصة لتصبح عشرة معايير تصف الحد الأدنى من المعرفة والمهارات، والمعتقدات المشتركة لدى جميع مربي التربية الخاصة، وبالتالي تزويد العاملين من المعلمين، وغيرهم بالمعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنوها؛ لكي تكون ممارساتهم آمنه وفعالة ; CEC, 2003) (Editor, 2003. وهذه المعايير هي: (الأسس، تطوير خصائص المتعلمين، الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، التخطيط التعليمي، الاتصال، التقييم، الممارسات المهنية والأخلاقية، التعاون والمشاركة).

المعيار الأول :الأسس

معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يفهمون نظرية القياس ويمارسون القضايا المتعلقة بالصدق والثبات، والمعايير، والتحيز، وتفسير النتائج، بالإضافة لذلك يتفهم معلمو معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الاستخدام الصحيح، والمحددات للأنواع المختلفة للقياس ويتعاونوا مع العائلات ومع المعلمين الآخرين؛ لكي يتجنبوا التحيز ويتخذوا قرارات صحيحة ذات معنى أي أنهم يجرون تقويمات شكلية وغير المعيار الأول: الأسس:
(CEC, 2003; Editor, 2003).

المعيار الثاني : تطور المتعلمين و خصائصهم :

يتعامل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مع الطلبة باحترام لأنهم بشر ولكل منهم خصائصه المميزة.وهم يفهمون التشابهات، والاختلافات بالنمو الإنساني، والفروق بين الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة إضافة لتفهم هؤلاء المعلمين لكيفية تفاعل الظروف الاستثنائية مع مجالات النمو الإنساني، ويستخدمون هذه المعرفة للاستجابة وللقدرات والسلوكات المتغايرة لهؤلاء الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويفهم معلمي التربية الخاصة كيف تؤثر خبرات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة على الأسر، كما أنها تؤثر على قدراتهم الفردية للتعلم والتفاعل الاجتماعي، كأعضاء مساهمين في المجتمع.
(Wise, 2004)

المعيار الثالث: الفروق الفردية في التعلم:

على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أن يتفهموا الآثار الناتجة عن وضع الفرد في المدرسة وأثر ذلك في تعلمه لأن المعتقدات والتقاليد والقيم في المجتمعات قد تؤثر على العلاقات بين الطلبة ، إن هذه الفروق الفردية وتفاعلاتها المحتملة قد تكون الأساس الذي عليه يبني معلمي التربية الخاصة تدريسهم بغية توفير تعلم ذي معنى وليتحدي الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ظروفهم . (Margaret, 2003)

المعيار الرابع: استراتيجيات التدريس:

يمتلك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية معارف معتمدة على البيانات الحقيقية حول الاستراتيجيات التدريسية لكي يكون تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة فردياً فهم يختارون، ويتبنون، ويستخدمون هذه الاستراتيجيات التدريسية لتحسين نتائج التعلم الايجابي في المناهج العامة والخاصة ،مثل القراءة والكتابة بطريقة ابريل .(CEC, 2003; Editor, 2003)

المعيار الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية:

يستحدث معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بيئات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ليزداد فهمهم الثقافي ونموهم الانفعالي، والآمن وتفاعلاتهم الاجتماعية الايجابية، وإدارتهم الفعالة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لذلك يؤكد معلمي التربية الخاصة على توفير بيئات يُحتَرم فيها التنوع الكبير لكي يعيشوا بانسجام وإنتاجية في مجتمع متنوع الثقافة. (Murray, 2000)

المعيار السادس اللغة:

- يفهم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تطور ونمو اللغة الطبيعي وغير الطبيعي والطريقة التي يمكن أن تتفاعل فيها الحالات الخاصة لتؤثر على خبرة الأفراد في استخدامات اللغة.
- معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على معرفة بالتكنولوجيا المساندة والداعمة لتطوير التواصل لدى لأفرادذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

- يطابق معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية طرقهم في التواصل مع مستوى إتقان الفرد للغة ويراعون الاختلافات اللغوية والثقافية. (Murray, 2000)

المعيار السابع : التخطيط التدريسي:

تفريد التعليم وتفريد القرار التعليمي يعتبر المحور الأساسي لممارسة التربية الخاصة ويطور معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية خططاً تدريسية مفردة مرتبطة في كلا المنهاجين الخاص والعام بالإضافة لذلك يترجم هؤلاء المربون هذه الخطط المنفردة لبيئة التعلم ولعامل اللغة، آخذين بالاعتبار القدرات والحاجات الفردية لبيئة التعلم، والعوامل اللغوية والثقافية في الخطط التعليمية الفردية تركز على النمذجة الصريحة والممارسة الموجه الفعالة، للتأكد من الاكتساب والطلاقة من خلال عمليات التعميم. .(CEC, 2003; Editor, 2003)

المعيار الثامن : التقويم:

يعتبر التقويم ضرورياً لاتخاذ القرار التدريسي في مهنة التربية الخاصة فيستخدم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أنواعاً متعددة من معلومات التقويم لينوعوا في القرار التربوي ويستخدم معلمو التربية الخاصة نتائج التقويم للمساعدة أيضاً في تحديد حاجات الأفراد وفي تطوير وتنفيذ البرامج التدريسية الفردية، وفي تنظيم التدريس كإستجابه للتطور التعلمي، كما أن معلمي التربية الخاصة يتفهمون السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقويم، المرتبطة في تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي تخطيط البرامج والتدريس وتصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة.(Wise, 2004)

المعيار التاسع :الممارسة الأخلاقية والمهنية:

معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية موجهون في معايير التدريس المهنية، فهم يمارسون أدوارهم المتعددة في مواقف معقدة، وفي أعمار متباعدة، وفي مواقف نمائية متغايرة، فممارساتهم هذه تحتاج إلى انتباه مستمر للقضايا القانونية، وبشكل متواز مع الاعتبارات الأخلاقية والمهنية لهم. . (CEC, 2003; Editor, 2003)

المعيار العاشر : التعاون

يتعاون معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بشكل فعال مع الأسر، والمربين الآخرين ومقدمي الخدمة من منظمات المجتمع الأخرى، بطرق مناسبة للثقافة المحلية، مثل هذا التعاون يضمن أن احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة قد أخذت بالاعتبار في جميع المراحل المدرسية. بالإضافة لذلك يتقبل ويعتنق معلمو التربية الخاصة دورهم كمدافعين عن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لأنهم يدعموا ويدافعوا عن التعلم وعن الحياة السعيدة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي مدى واسع من خبرات التعلم المختلفة. (Margaret, 2003)

الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. ويتبين لنا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية ، كما ظهر عدد قليل من الدراسات التي تناولت كفايات معلمي التربية الخاصة في فئات أخرى ، واهم المعايير والكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين في مجال التربية الخاصة، كما تناولت بعضها كفاءة المعلمين في تدريس الطلبة وتحصيلهم،. وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المستخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها، والأدوات والمنهج المستخدم. ورغم الاهتمام العالمي بالمعايير والكفايات ، إلا أن عدد الدراسات في الوطن العربي لا زال محدوداً جداً، وخصوصاً فيما يتعلق بتطوير الجوانب المختلفة للكفاءة التعليمية لمعلمي الإعاقة البصرية. وبشكل عام سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحثون – في حدود معرفتهم وبما توفر لديهم – بناء على مدى حداثة الدراسات، حيث رتبها الباحثون بدءاً بالدراسات الأحدث وانتهاء بالدراسات الأقل حداثة كما يلي .

أجرى الحمد(٢٠١٠)، دراسة هدفت إلى تحديد مدى أهمية المعايير المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى إمكانية تطبيق المعايير المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير

العاديين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة (الاضطرابات الانفعالية والسلوكية)، ودراسة اثر كل من المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، والتخصص الدقيق وعدد سنوات الخبرة في مدى أهمية وإمكانية تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في مسار الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .حيث قام الباحث بإعداد استبانه أهمية معايير إعداد معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٩ معلم وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج النتائج والتي أثبتت أهمية تطبيق المعايير المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر المعلمين وإمكانية تطبيقها بسهولة في برامج إعداد معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ولكن هذه الأهمية تختلف بالاختلاف التخصص الدقيق ولكنها لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة.

وتناول هارون (٢٠١٠)، تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي حيث تم تحديد هذه الكفايات في معرفة مستوى الأداء الحالي للطفل،وكتابة الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى، وتحليل الأهداف التعليمية ووضعها في تسلسل ، وتقييم الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى، والخدمات المتصلة في البرنامج التربوي الفردي، وتفرعت منها مجالات فرعية ضمت مجموعة من الكفايات الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم، كما أن هذه الكفايات عبارة عن مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تمكن معلم التربية الخاصة من إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه في بيئات اقرب إلى بيئة العاديين بقدر المستطاع، وقد توصل الباحث إلى انه يمكن تخطيط وتنظيم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات العربية في ضوء الكفايات التعليمية الموزعة على المحاور السابقة والتي تشكل في مجملها مجموعة الإجراءات التعليمية التي تمكن معلمي هؤلاء التلاميذ من إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها في بيئات اقرب إلى البيئة العادية بقدر المستطاع .

وأجرت كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو ,Erin, Halbork Sanspree and swallo, 2009 دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ معلما أمريكيا التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة و٢٠٠ معلم يدرسون في الجامعات. واستجاب أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي أعدت خصيصا لهذا الغرض، حيث أظهرت نتائج الدراسة مايلي: تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمين مناهج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية مثل أجهزة برايل وحواسيب للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من اجل اعدد خطط تدريسية مناسبة لهم.

كما قام كل من هيي، وجنق، وجونق (Hae; Jung & Jong, 2008) بدراسة هدفت لتقييم كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية (CEC)، استخدموا فيها استبانه لجمع المعلومات عن معلمي المعاقين بصرياً في كوريا الجنوبية، وتوصلت الدراسة إلى انه كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية كانت في بعد استراتيجيات التدريس أعلى شيء، أما بالنسبة لبعد الأسس فكانت النتائج متدنية بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أنها بينت انه لا يوجد علاقة بين خلفيات المعلمين التربوية وممارساتهم، كما انه كان هناك اختلاف هام في ١٪ في الاتصال، والممارسات الأخلاقية والمهنية، والتعاون بين معلمي المعاقين بصرياً في رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية.

وأجرت الحديدي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى مراجعة وتحليل البرامج التربوية للطلبة المكفوفين وضعاف البصر ،والى تطوير قائمة معايير للممارسة المهنية الجيدة في الاردن ،واستخدمت الباحثة اداة في تحليل الوضع الراهن للبرامج التربوية للطلبة المكفوفين وضعاف البصر .وخرجت الباحثة

بمجموعة توصيات كان منها ،ضرورة تبنى معايير واضحة التعريفات كف البصر، و الضعف البصري ،وهناك حاجة واضحة لإيجاد الية لتنسيق خدامات الكشف المبكر والاهتمام بإجراءات الإحالة والتقييم والتشخيص ، وضرورة تفعيل مشاركة الاسرة، وضرورة أعداد وتأهيل الكوادر العاملة معهم .

وأجرت المومني (٢٠٠٨) دراسة حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. استخدمت فيها استبانه مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣,٦ – ٤,٥). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي دراسة الشمايله (٢٠٠٥) حول كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية. التي هدفت إلى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وتحديد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ودراسة اثر كل من متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، وتحديد واقع غرف المصادر والممارسات التعليمية المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها، حيث صيغت على شكل مقياسين يقيس احدهما درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة إلى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

الأردن، ويقيس الثاني درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن لهذه المعايير، وبلغت عينة الدراسة (٦٨) معلماً ومعلمه من معلمي المدارس الحكومية في الأردن. وقامت الباحثة بمقابلة (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي غرف المصادر في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع الفقرات والأبعاد. وأشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطه لهذه المعايير على الأداة ككل . ودرجة امتلاك مرتفعه على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم . في حين أظهرت النتائج أثرا ذا دلاله على بعض أبعاد المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي الاختصاص، وأشار المعلمون إلى عدة اقتراحات لتحسين عملهم في غرفة المصادر، كما اتفق المعلمون على مجموعه من الكفايات المهنية التي لابد من توافرها لدى معلم غرفة المصادر.

الطريقة والإجراءات:

اعتمد الباحثون في الدراسة الحالية على المنهج المسحي للتعرف على مدى ملاءمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم. حيث قاموا بإعداد استبانة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها، وقد تكونت الاستبانة من (٦٤) فقرة موزعة على عشرة مجالات وهى: الأسس، وتطوير المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون.

الأفراد المشاركين في الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في برامج العوق البصري في التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في محافظة جدة وقد بلغ عددهم (٦٨) معلماً ومعلمة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة.

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٤٣	٦٣,٢
	أنثى	٢٥	٣٦,٨
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٥٧	٨٣,٨
	دراسات عليا	١١	١٦,٢
العمر	أقل من ٤٠	٣٧	٥٤,٤
	فأكثر ٤٠	٣١	٤٥,٦
سنوات الخبرة	أقل من ١١	٢٧	٣٩,٧
	١٢-١٧	١٧	٢٥,٠
	أكثر من ١٧	٢٤	٣٥,٣
عدد الطلبة في الصف	١-٦	٣٩	٥٧,٤
	٧-١١	١٦	٢٣,٥
	أكثر من ١١	١٣	١٩,١
	المجموع	٦٨	١٠٠,٠

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (١٠) معلمين حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
الأسس	٠,٨٧
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٠,٨٢
الفروق الفردية للتعلم	٠,٨٤
استراتيجيات التدريس	٠,٨٦
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٠,٨٥

المجالات	الاتساق الداخلي
الاتصال	٠,٧٣
التخطيط التعليمي	٠,٨٩
التقييم	٠,٨٤
الممارسات الأخلاقية	٠,٧٨
التعاون والمشاركة	٠,٩٢
الكلي	٠,٩٦

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: «**ما مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	الفروق الفردية	٣,٢٠	.٦٢	مرتفع
٢	٥	بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣,١٦	.٦٤	مرتفع
٣	٧	التخطيط التعليمي	٣,٠٧	.٦٦	مرتفع
٤	٦	الاتصال	٣,٠١	.٧٨	مرتفع
٥	٢	تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٢,٨٥	.٧٨	متوسط
٦	٩	الممارسات الأخلاقية	٢,٨٠	.٦٥	متوسط
٧	١٠	التعاون والمشاركة	٢,٧٨	.٨٩	متوسط
٨	٤	استراتيجيات التدريس	٢,٧٣	.٧٤	متوسط
٨	٨	التقييم	٢,٧٣	.٦٥	متوسط
١٠	١	الاسس والتشريعات	٢,٥٣	.٨٤	متدني
		الكلي	٢,٨٨	.٥٥	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٣-٣,٢٠)، حيث جاء المجال الفروق الفردية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، تلاه في المرتبة الثانية المجال بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦)، تلاه في المرتبة الثالثة المجال التخطيط التعليمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧)، بينما جاء مجال الاسس والتشريعات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٨٨).

السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمتغيري سنوات الخبرة، وعدد الطلبة، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا : الجنس

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	ذكر	٤٣	٢,٤٤	.٩٢٢	-١,١٩١	٦٦	.٢٣٨
	انثى	٢٥	٢,٦٩	.٦٧١			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	ذكر	٤٣	٢,٧٤	.٨٤٤	-١,٥٢٦	٦٦	.١٣٢
	انثى	٢٥	٣,٠٤	.٦٢٢			
الفروق الفردية للتعلم	ذكر	٤٣	٣,١٥	.٦٨٨	-.٧٧٣	٦٦	.٤٤٢
	انثى	٢٥	٣,٢٧	.٤٩٦			
استراتيجيات التدريس	ذكر	٤٣	٢,٦٤	.٧٩٦	-١,٣٣٥	٦٦	.١٨٦
	انثى	٢٥	٢,٨٨	.٦٠٨	-١,٤٣٣		
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	ذكر	٤٣	٣,١٧	.٦٣٩	.٢٥٦	٦٦	.٧٩٨
	انثى	٢٥	٣,١٣	.٦٤٥			
التخطيط التعليمي	ذكر	٤٣	٣,٠٤	.٧٠٨	-.٤٥٧	٦٦	.٦٤٩
	انثى	٢٥	٣,١٢	.٥٨٣			
التقييم	ذكر	٤٣	٢,٧٠	.٧٣٩	-.٥٤٠	٦٦	.٥٩١
	انثى	٢٥	٢,٧٩	.٤٨٥			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	ذكر	٤٣	٢,٧٨	.٦٩٥	-.٤٣١	٦٦	.٦٦٨
	انثى	٢٥	٢,٨٥	.٥٩١			
التعاون	ذكر	٤٣	٢,٧٥	.٩٨٠	-.٣٧٧	٦٦	.٧٠٨
	انثى	٢٥	٢,٨٣	.٧٤١			
الكلي	ذكر	٤٣	٢,٨٤	.٦٢٣	-.٨٦٦	٦٦	.٣٨٩
	انثى	٢٥	٢,٩٦	.٣٨٠			

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

ثانيا : المؤهل العلمي

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٥٤	.٨٧	.٠١٧	٦٦	.٩٨٦
	دراسات عليا	١١	٢,٥٣	.٧١			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٧٩	.٨٠	-١,٥٤٦	٦٦	.١٢٧
	دراسات عليا	١١	٣,١٨	.٦٢			
الفروق الفردية للتعلم	بكالوريوس فاقل	٥٧	٣,١٥	.٦٤	-١,٥٨٨	٦٦	.١١٧
	دراسات عليا	١١	٣,٤٧	.٤٩			
استراتيجيات التدريس	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٦٩	.٧٤	-.٩٣٥	٦٦	.٣٥٣
	دراسات عليا	١١	٢,٩٢	.٧١			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بكالوريوس فاقل	٥٧	٣,١٣	.٦٥	-.٨٧٦	٦٦	.٣٨٤
	دراسات عليا	١١	٣,٣١	.٥٩			
التخطيط التعليمي	بكالوريوس فاقل	٥٧	٣,٠٨	.٦٨	.١٤٣	٦٦	.٨٨٧
	دراسات عليا	١١	٣,٠٥	.٥٩			
التقييم	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٧٨	.٦٢	١,٢٣٤	٦٦	.٢٢٢
	دراسات عليا	١١	٢,٥١	.٨١			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٨٤	.٧٠	١,١٦٨	٦٦	.٢٤٧
	دراسات عليا	١١	٢,٥٩	.٣٣			
التعاون	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٨٨	.٧٨	٢,١٧٢	٦٦	.٠٣٣
	دراسات عليا	١١	٢,٢٦	١,٢٧			
الكلي	بكالوريوس فاقل	٥٧	٢,٨٨	.٥٦	-.٠١٩	٦٦	.٩٨٥
	دراسات عليا	١١	٢,٨٨	.٤٧			

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال التعاون والمشاركة وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس فأقل.

ثالثا: العمر

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر العمر على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٦٠	.٨٦	.٧٣٩	٦٦	.٤٦٣
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٤٥	.٨٣			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٨٥	.٨٣	.٠١٣	٦٦	.٩٩٠
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٨٥	.٧٢			
الفروق الفردية للتعلم	اقل من ٤٠	٣٧	٣,١٣	.٦٩	-.٩٥٧	٦٦	.٣٤٢
	فأكثر ٤٠	٣١	٣,٢٨	.٥٣			
استراتيجيات التدريس	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٧٨	.٨١	.٦٧٠	٦٦	.٥٠٦
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٦٦	.٦٥			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٩٨	.٧٠	-٢,٦٠٩	٦٦	.٠١١
	فأكثر ٤٠	٣١	٣,٣٧	.٤٩			
التخطيط التعليمي	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٩٨	.٧٣	-١,٣٠٦	٦٦	.١٩٦
	فأكثر ٤٠	٣١	٣,١٩	.٥٦			
التقييم	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٦٦	.٧٢	-.٩٨١	٦٦	.٣٣٠
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٨٢	.٥٧			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٨٢	.٦٥	.١٨٩	٦٦	.٨٥١
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٧٨	.٦٨			
التعاون	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٧٠	.٩٠	-.٧٧٠	٦٦	.٤٤٤
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٨٧	.٨٩			
الكلي	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٨٤	.٥٩	-.٦٩٣	٦٦	.٤٩١
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٩٣	.٤٩			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية وجاءت الفروق لصالح فئة العمر ٠٤ فأكثر.

رابعا: سنوات الخبرة

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة							
	اقل من ١١		١٢-١٧		اكثر من ١٧		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاسس	٢,٥٤	.٨٦	٢,٥١	.٩٠	٢,٥٤	.٨١	٢,٥٣	.٨٤
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٢,٧٩	.٨٥	٣,٠٤	.٧٨	٢,٨٠	.٧٠	٢,٨٥	.٧٨
الفروق الفردية للتعلم	٣,١٣	.٧١	٣,٢٩	.٦٠	٣,٢١	.٥٥	٣,٢٠	.٦٢
استراتيجيات التدريس	٢,٦٦	.٧٦	٢,٧٨	.٨٣	٢,٧٧	.٦٦	٢,٧٣	.٧٤
بيئات التعلم و التفاعلات الاجتماعية	٢,٩٥	.٦٢	٣,٢١	.٧١	٣,٣٦	.٥٤	٣,١٦	.٦٤
الاتصال	٣,٠٠	.٧١	٢,٩٤	.٩٢	٣,٠٦	.٧٨	٣,٠١	.٧٨
التخطيط التعليمي	٣,٠٠	.٥٦	٣,٠١	.٨٦	٣,١٩	.٦١	٣,٠٧	.٦٦
التقييم	٢,٦٦	.٥٦	٢,٦٦	.٨٤	٢,٨٦	.٦١	٢,٧٣	.٦٥
الممارسات الأخلاقية	٢,٧٨	.٦١	٢,٦٥	.٨٠	٢,٩٤	.٥٨	٢,٨٠	.٦٥
التعاون والمشاركة	٢,٧٠	.٨٤	٢,٦٠	١,٠٠	٣,٠٠	.٨٧	٢,٧٨	.٨٩
الكلي	٢,٨١	.٤٩	٢,٨٧	.٧٠	٢,٩٨	.٥٠	٢,٨٨	.٥٥

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة (أقل من ١١، من ١٢-١٧، أكثر من ١٧)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٨).

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	بين المجموعات	.٠١٤	٢	.٠٠٧	.٠٠٩	.٩٩١
	داخل المجوعات	٤٧,٥١٧	٦٥	.٧٣١		
	الكلي	٤٧,٥٣١	٦٧			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصرياً	بين المجموعات	.٧٥٧	٢	.٣٧٨	.٦١٧	.٥٤٣
	داخل المجوعات	٣٩,٨٥٣	٦٥	.٦١٣		
	الكلي	٤٠,٦٠٩	٦٧			
الفروق الفردية للتعلم	بين المجموعات	.٢٧٣	٢	.١٣٧	.٣٤٥	.٧٠٩
	داخل المجوعات	٢٥,٧٢٨	٦٥	.٣٩٦		
	الكلي	٢٦,٠٠١	٦٧			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	.٢٢٢	٢	.١١١	.١٩٩	.٨٢٠
	داخل المجوعات	٣٦,٢٠٨	٦٥	.٥٥٧		
	الكلي	٣٦,٤٢٩	٦٧			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,١٩٩	٢	١,٠٩٩	٢,٨٦٤	.٠٦٤
	داخل المجوعات	٢٤,٩٥٠	٦٥	.٣٨٤		
	الكلي	٢٧,١٤٩	٦٧			
الاتصال	بين المجموعات	.١٤٩	٢	.٠٧٤	.١١٩	.٨٨٨
	داخل المجوعات	٤٠,٥٩٧	٦٥	.٦٢٥		
	الكلي	٤٠,٧٤٦	٦٧			
التخطيط التعليمي	بين المجموعات	.٥٤٣	٢	.٢٧٢	.٦١٤	.٥٤٤
	داخل المجوعات	٢٨,٧٤٨	٦٥	.٤٤٢		
	الكلي	٢٩,٢٩١	٦٧			
التقييم	بين المجموعات	.٦٣٨	٢	.٣١٩	.٧٣٨	.٤٨٢
	داخل المجوعات	٢٨,٠٧٨	٦٥	.٤٣٢		
	الكلي	٢٨,٧١٦	٦٧			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	بين المجموعات	.٨٦٥	٢	.٤٣٢	١,٠٠٨	.٣٧١
	داخل المجوعات	٢٧,٨٧٢	٦٥	.٤٢٩		
	الكلي	٢٨,٧٣٧	٦٧			
التعاون والمشاركة	بين المجموعات	١,٩٠٨	٢	.٩٥٤	١,٢٠٠	.٣٠٨
	داخل المجوعات	٥١,٦٧٢	٦٥	.٧٩٥		
	الكلي	٥٣,٥٨٠	٦٧			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	بين المجموعات	.٣٥٥	٢	.١٧٧	.٥٨٨	.٥٥٩
	داخل المجوعات	١٩,٦١٩	٦٥	.٣٠٢		
	الكلي	١٩,٩٧٤	٦٧			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) تعزى لسنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

خامسا: عدد الطلبة في الصف

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم حسب متغير عدد الطلبة في الصف

المجال	عدد الطلبة في الصف							
	١-٦		٧-١١		اكثر من ١١		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاسس	٢,٧٤	.٧٩	٢,٥٣	.٧٧	١,٩٤	.٨٥	٢,٥٣	.٨٤
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٢,٩٠	.٨٠	٣,٠٥	.٦٦	٢,٤٨	.٧٧	٢,٨٥	.٧٨
الفروق الفردية للتعلم	٣,١٩	.٦٨	٣,٢٦	.٥١	٣,١٣	.٦٢	٣,٢٠	.٦٢
استراتيجيات التدريس	٢,٦٨	.٧١	٣,١٣	.٥٦	٢,٣٧	.٨٢	٢,٧٣	.٧٤
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣,١٣	.٦١	٣,٤٥	.٥١	٢,٨٨	.٧٦	٣,١٦	.٦٤
الاتصال	٣,١٠	.٧٢	٢,٩١	.٧١	٢,٨٥	١,٠٣	٣,٠١	.٧٨
التخطيط التعليمي	٣,١٥	.٦٢	٣,٢٧	.٥٠	٢,٦٠	.٧٧	٣,٠٧	.٦٦
التقييم	٢,٧٤	.٦٢	٢,٩٠	.٦٨	٢,٥١	.٧٣	٢,٧٣	.٦٥
الممارسات الأخلاقية	٢,٨٣	.٥٩	٣,٠٢	.٦٠	٢,٤٥	.٧٩	٢,٨٠	.٦٥
التعاون والمشاركة	٢,٩٥	.٨١	٢,٨١	.٩٤	٢,٢٣	.٩١	٢,٧٨	.٨٩
الكلي	٢,٩٣	.٥٢	٣,٠٦	.٤٥	٢,٥٣	.٦٢	٢,٨٨	.٥٥

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير عدد الطلبة في الصف (١- ٦، ٧-١١، أكثر من ١١)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لأثر عدد الطلبة في الصف على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	بين المجموعات	٦,٢٢٧	٢	٣,١١٣	٤,٩٠٠	.٠١٠
	داخل المجوعات	٤١,٣٠٤	٦٥	.٦٣٥		
	الكلي	٤٧,٥٣١	٦٧			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصرياً	بين المجموعات	٢,٥٣٧	٢	١,٢٦٨	٢,١٦٥	.١٢٣
	داخل المجوعات	٣٨,٠٧٣	٦٥	.٥٨٦		
	الكلي	٤٠,٦٠٩	٦٧			
الفروق الفردية للتعلم	بين المجموعات	.١١٧	٢	.٠٥٨	.١٤٧	.٨٦٤
	داخل المجوعات	٢٥,٨٨٤	٦٥	.٣٩٨		
	الكلي	٢٦,٠٠١	٦٧			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٤,٣٧٦	٢	٢,١٨٨	٤,٤٣٧	.٠١٦
	داخل المجوعات	٣٢,٠٥٣	٦٥	.٤٩٣		
	الكلي	٣٦,٤٢٩	٦٧			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,٣٦٩	٢	١,١٨٤	٣,١٠٧	.٠٥١
	داخل المجوعات	٢٤,٧٨٠	٦٥	.٣٨١		
	الكلي	٢٧,١٤٩	٦٧			
الاتصال	بين المجموعات	.٨٥٥	٢	.٤٢٧	.٦٩٦	.٥٠٢
	داخل المجوعات	٣٩,٨٩١	٦٥	.٦١٤		
	الكلي	٤٠,٧٤٦	٦٧			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط التعليمي	بين المجموعات	٣,٧٨٥	٢	١,٨٩٢	٤,٨٢٢	.٠١١
	داخل المجوعات	٢٥,٥٠٧	٦٥	.٣٩٢		
	الكلي	٢٩,٢٩١	٦٧			
التقييم	بين المجموعات	١,٠٨٩	٢	.٥٤٤	١,٢٨١	.٢٨٥
	داخل المجوعات	٢٧,٦٢٧	٦٥	.٤٢٥		
	الكلي	٢٨,٧١٦	٦٧			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	بين المجموعات	٢,٤١٧	٢	١,٢٠٩	٢,٩٨٥	.٠٥٨
	داخل المجوعات	٢٦,٣١٩	٦٥	.٤٠٥		
	الكلي	٢٨,٧٣٧	٦٧			
التعاون والمشاركة	بين المجموعات	٥,٠٤٩	٢	٢,٥٢٤	٣,٣٨١	.٠٤٠
	داخل المجوعات	٤٨,٥٣٢	٦٥	.٧٤٧		
	الكلي	٥٣,٥٨٠	٦٧			
الكلي	بين المجموعات	٢,١٧٢	٢	١,٠٨٦	٣,٩٦٥	.٠٢٤
	داخل المجوعات	١٧,٨٠٢	٦٥	.٢٧٤		
	الكلي	١٩,٩٧٤	٦٧			

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) تعزى لعدد الطلبة في الصف في المجالات (مجال الاسس والتشريعات، ومجال استراتيجيات التدريس، ومجال التخطيط التعليمي، ومجال التعاون والمشاركة) وفي الأداة ككل، بينما لم تظهر فروق في باقي المجالات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر عدد الطلبة في الصف

المجال	الفئات	المتوسط الحسابي	١ـ٦	٧ـ١١	اكثر من ١١
الاسس والتشريعات	١ـ٦	٢,٧٤			
	٧ـ١١	٢,٥٣	.٢٠		
	اكثر من ١١	١,٩٤	*.٨٠	.٦٠	
استراتيجيات التدريس	١ـ٦	٢,٦٨			
	٧ـ١١	٣,١٣	.٤٥		
	اكثر من ١١	٢,٣٧	.٣٢	*.٧٦	
التخطيط التعليمي	١ـ٦	٣,١٥			
	٧ـ١١	٣,٢٧	.١١		
	اكثر من ١١	٢,٦٠	*.٥٥	*.٦٧	
التعاون والمشاركة	١ـ٦	٢,٩٥			
	٧ـ١١	٢,٨١	.١٤		
	اكثر من ١١	٢,٢٣	*.٧٢	.٥٨	
الكلي	١ـ٦	٢,٩٣			
	٧ـ١١	٣,٠٦	.١٣		
	اكثر من ١١	٢,٥٣	.٤٠	*.٥٣	

* دالة عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين من ١-٦ وأكثر من ١١، وجاءت الفروق لصالح من ١-٦ في المجالين (مجال الاسس والتشريعات، ومجال التعاون والمشاركة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين من ٧- ١١ وأكثر من ١١، وجاءت الفروق لصالح من ٧-١١ في مجال استراتيجيات التدريس وفي الأداة ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين أكثر من ١١ من جهة وكل من ١-٦ و٧-١١ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من ١-٦ ومن ٧-١١ في مجال التخطيط التعليمي

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية لتقييم مدى كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية، ودراسة اثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر، وعدد الطلبة في الصف.

ومن خلال ألقاء الضوء على الدراسات السابقة فقد وجد الباحثون إن العديد من الدراسات تناولت المعايير العالمية التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين وقد تناولت معلمي التربية الخاصة بشكل عام كدراسة كل من المومني (٢٠٠٨)، والحمد (٢٠١٠)، وهارون (٢٠١٠)، والشمايلة (٢٠٠٥)بحيث تناولت هذه الدراسات بطريقة أو بأخرى استخدام المعايير على معلمي التربية الخاصة في مناطق مختلفة متناولة في ذلك العديد من الأبعاد فنجد أن دراسة الحمد (٢٠١٠) والتي اهتمت في تحديد أهمية المعايير من وجهة نظر المعلمين ومدى تطبيق هذه المعايير في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة معتمد على مجموعة من المتغيرات التي تناولها في الدراسة وهي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. وبالنظر إلى دراسة هارون (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلمي التربية الخاصة وتنفيذ البرنامج الفردي وقد خلصت إلى انه يمكن تخطيط وتنظيم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات العربية في ضوء الكفايات التعليمية الموزعة على المحاور السابقة والتي تشكل في مجملها مجموعة الإجراءات التعليمية التي تمكن معلمي هؤلاء التلاميذ من إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها في بيئات اقرب إلى البيئة العادية بقدر المستطاع .

أما المومني (٢٠٠٨) ،فقد تناولت المعايير العالمية لفئات التربية الخاصة بشكل عام والتي أخذت بعين الاعتبار مجموعة من المتغيرات والتي تمثلت في الخبرة والمؤهل العلمي والجنس وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في العديد من المتغيرات.

أما الشمايلة (٢٠٠٥) فقد تناولت معايير مجلس الأطفال غير العاديين لفئة صعوبات التعلم إذ تطرقت إلى متغيرات عديدة تمثلت في الجنس والمؤهل والخبرة وقد جاءت دراسة الشمايلة معتمدة على المعايير العشرة في مجلس

الأطفال غير العاددين وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول المعايير والمتغيرات.

أما في يخص المعايير العالمية لفئة الإعاقة البصرية فنجد أن دراسة كل من هيي، وجنق، وجونق (Hae; Jung & Jong, 2008)، ودراسة كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو (Erin, Halbork, Sanspree and swallo, 2009)، ودراسة الحديد (٢٠٠٨)، قد تناولت المعايير العالمية التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين آخذت بعين الاعتبار العديد من المتغيرات التي تناولت أهمية المعايير والتي سعت إلى تطوير أداء المعليمين وكفاياتهم من خلال توظيف هذه المعايير أو من خلال إعداد البرامج التدريبية والتي تتلائم ومستجدات التطوير المهني لمعلمي الاعاقة البصرية وهذا ما دلت عليه دراسة ودراسة كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو Erin, Halbork, Sanspree and swallo, 2009، ودراسة الحديد (٢٠٠٨).وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المعايير العالمية التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين(CEC) وفي أهمية إعداد معلمي الإعاقة البصرية من خلال العديد من المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التطرق الى معايير العالمية آخذت بعين الاعتبار بعض المتغيرات الجديد غير موجودة في الدراسات السابقة وعلى فئة ومجتمع مختلف كليا.

وبالنسبة للسؤال الأول الذي ينص على:

مامدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم؟

تبين النتائج المتعلقة بهذا السؤال ان مجال الفرق الفردية كان في المرتبة الأولى من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقيبن بصرياً للمعايير الدولية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، بينما جاء مجال التخطيط التعليمي في المرتبة الاخيرة من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية بمتوسط حسابي (٣,٠٧) والدراسة الحالية تتفق مع دراسة هيي، وجنق، وجونق (Hae; Jung & Jong, 2008) في دور الكفايات وأهميتها في تطوير كفاءة معلمي الإعاقة البصرية لكنها تختلف عن هذه الدراسة في أن

بعد استراتيجيات التدريس كان أعلى شيء، أما بالنسبة لبعد الأسس فكانت النتائج متدنية بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أنها بينت انه لا يوجد علاقة بين خلفيات المعلمين التربوية وممارساتهم، كما انه كان هناك اختلاف هام في ١٪ في الاتصال، والممارسات الأخلاقية والمهنية، والتعاون بين معلمي المعاقين بصرياً في رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية. وهذا الدراسة ذات أهمية كبيرة لما تناولته من أبعاد تضمنت الكفايات الرئيسية لمجلس الأطفال غير العادين وهذا يدل على وجود اتفاق واضح على ضرورة استخدام المعايير لتطوير كفاية معلمي الإعاقة البصرية وهذا ما دلت عليه الحالية الحالية .

وقد يعود السبب في ارتفاع ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في مجال الفروق الفردية الى ان طبيعة مهنة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً تتطلب بابضرورة مراعاة الفروق الفردية خصوصاً بأن الاعاقات تختلف نوعاً وشجة وهذا كلة يتطلب مراعاة الفروق الفردية، ولا يمكن لأي ممارس لهذة المهنة الا ان يأخذ بالاعتبار بالفروق الفردية وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة التي نادى المربون بها Gartin, Murdick, Lmbeau & Femer, 2002 ان تربية ذوي الحاجات تتطلب باضرورة استخدام استراتيجيات تأخذ بالاعتبار مواضيع القوة والميول والمهارات واستعدادات المعلمين ولابد ان يكون التدريس مفرداً ومكثفاً وموجهاً نحو الاهداف المراد تحقيقها Heward,2003.

اما انخفاض مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية على بعد التخطيط التعليمي .قد يعود الى نقص تأهيل العاملين قبل واثناء الخدمة وعدم متابعة المستجدات في ميدان التربية الخاصة . فالمعلمون قد لا تتاح لهم الفرص الكافية للاطلاع على نتائج البحث العلمي . وهذة النتيجة ليست غريبة ، ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال وجد بعض الباحثين ان الكثير من المعلمين لديهم قدرات متوسطة في وضع خطط للتعليم في التربية الخاصة مع انهم يعملون في ظل نظام يتبنى نظام المعايير و يبررون ذلك ان الامور يجب ان تتقدم خطوة خطوة Vohts, Landau, Romands,2001

مناقشة السؤال الثاني الذي ينص على:

ما أثر المتغيرات التالية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر، وعدد الطلبة في الصف) على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية؟

- مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

اشارت النتائج كما في الجدول (٤) الى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الدراسة. قد يعود السبب الى ان معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة من كلى الجنسين لديهم مهارات وكفايات ويمتلكون المعرفة الكافية بالمعايير الدولية وهذا يؤكد على ان النظام التربوي في المملكة العربية السعودية يهتم كثيراً بتأهيل الكوادر العاملة مع الطلبة المعاقين بصرياً

- مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي :

اشارت النتائج كما في الجدول (٥) الى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل البكالوريس فأقل وقد يرجع السبب إلى ان المعلمين ذوي المؤهل الاعلى غالبا يقل اهتمامهم ويتركون العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة للبحث عن فرص العمل لافضل (Frank and keith ,1984) وبالتالي لا يهتمون فيما يطرأ من تطوارات حديثة في مجال تخصصهم وتتفق هذة النتيجة مع بعض الأبحاث مثل (Mathew,2005)ودراسة المومني(٢٠٠٨) ، والحمد(٢٠١٠).

- مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير العمر :

اشارت النتائج كما في الجدول (٦) الى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر جاءت لصالح فئة العمرية (٤٠) فأكثر وهذا قد يعود الى ان لديهم خبرة اكثر في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم قدرة على تحمل ضغوط العمل والصبر على التعامل معهم .Barbar& Turner, 2007

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة :**

اشارت النتائج كما في الجدول (٧) الى عدم جود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة ، وهذه النتيجة غير متوقعة لانه معظم الدراسات القريبة من الموضوع اكدت على وجود فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الاكثر. منها دراسة (المومني،٢٠٠٨) التي هدفت الى معرفة مدى ملائمة معلمي مؤسسات التربية الخاصة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم والتي اكدت على وجود فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة لدي معلمي التربية الخاصة في الاردن لصالح ذوي الخبرة ، وتتفق أيضا مع دراسة الحمد (٢٠١٠).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير عدد الطلبة في الصف**

اشارت النتائج كما في الجدول (١١) الى وجود فوق ذات دلالة احصائية لمتغير عدد الطلبة في الصف في مجال الاسس والتشريعات ومجال التعاون بين المجموعة (١-٦) و(أكثر من ١١) لصالح عدد الطلبة الأقل من (١-٦)

كما وتبين من الجدول (١١) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير عدد الطلبة في الصف في محال استراتيجات التدريس وفي الأداة ككل بين المجوعة (٧-١١) و (أكثر من ١١) لصالح عدد الطلبة الأقل من (٧-١١)

كما وتبين فروق ذات دلالة على متغير عدد الطلبة في الصف في مجال التخطيط التعليمي بين أكثر من ١١ وكل من (١-٦) وبين (٧-١١) لصالح المجموعة (١-٦) و (٧-١١)

تعتبر هذه النتيجة منطقية جداً لان كلما كان عدد الطلبة اقل يكون اداء المعلم وتوافق مع المعايير الدولية اعلى من مختلف الجوانب مثل مراعاة الفروق الفردية، والتنويع باستراتيجيات التدريس الأكثر كلائمة للمعاقين بصرياً، والتخطيط التدريس، والتعاون والتواصل مع الأسر وغيرها.

المراجع العربية:

- الحديدي ،منى (٢٠٠٨) معايير تدريس الطلبة المكفوفين وضعاف البصر ، مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE)، وزارة التربية والتعليم ، الاردن

- حمادات، محمد (٢٠٠٧). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط١، عمان، الأردن، دار الحامد.

- الحمد، خالد .(٢٠١٠). المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين(cec) وإمكانية تطبيقها في برامج إعداد معلمي الطلاب ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.مجلة كلية التربية ، جامعة بنها.

- الخطيب، جمال (٢٠٠٥) التربية الخاصة في مطلع الالفية الثالثة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية- عمان.

- الشمايله، سميه (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية – عمان الأردن.

- العلي، عبد الستار محمد (١٩٩٦). تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- المجلس الأعلى لشؤون الأسرة (٢٠٠٨). سلسلة التوعية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الدوحة، قطر.

- المومني، وفاء ، (٢٠٠٨) مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

- هارون، صالح .(٢٠١٠).تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة، المتوسطة" برامج ونماذج وتجارب ميدانية، الكويت .

- الكندري، عبد الله وآخران.(١٩٩٨). تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون، يوليو ١٩٩٨م.

المراجع الانجليزية:

Barber, N. & Turner, M. (2007), Even While They teach, Newly-qualified Teachers Learn. British journal of special education, 34(1).

Brown, L., AB. (2007). The Critical Features of Effective Preparation Programs: A case study of The Special Educator Endorsement Programs in the State of Oregon.

Council for Exceptional Children. (2003), What Every Special Educator Must Know, fifth edition.

Council For Exceptional Children. (2003), What Every special educator must Know: The Ethic, Standards, and Guidelines For Special Educators. Arlington, VA:Authour.

Crutchfield, D. Margaret. (2003), What Do the CEC Standards Mean to Using the CEC Standards to Improve My Practice, Teaching Exceptional Children, 35(6).

Editor H. (2003), Preparing Early Childhood Professionals, NAEYC's Standards for Program, National Association for Education of Young Children. Washington, DC.

Erin, J., Holbrook, C, Sanpree, M and Swallo, R. (2009). Professional Preparation and Certification of Teachers of Students with Visual Impairments. Paper submitted to quality services conference in California State University at Los Angeles.

Evans, s.. (1991), A Realistic Look At The Research Base For Collaboration In Special Education. Preventing School Failure, 35(4).

Frank, M., & Keith, T. Z. (1984), Academic abilities of persons entering and remaining in special education. Exceptional Children, 51, 76–77.

Gartin,B., Murdick, N., L., Imbeau, M., & Ferner, D. E. (2002), How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the gneral education classroom. Arlington,VA; Council for exceptional Children.

Hae, L.; Jung,K. & Jong,K. (2008), The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. The Journal of Special Education, 23(2), 33-46.

Hallahan, D, P. and Kauffman, J, M. (2006). Exceptional Learners: Introduction to Special Education, (10th ed) New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Heward, W. (2003), Ten Faulty Notions About Teaching And Learning That Hinder The Effectiveness Of Special Education. The journal of special education, 36(4).

Hoover, J. & Patton, J. (2004), Differentiating Standards-Based Education for Students with Diverse Needs. Remedial and Special Education, 25(2): 74-78.

Hoppensted. E.M.(1991). A teacher's guide to classroom management, Charles C. Thomas publishers spring field, Illinois, U.S.A.

Margaret, D,(2003):What do the CEC Standards Mean to me? Using the CEC Standards to Improve my Practice Teaching Exceptional Children, 35, 40- 45.

Mathew, T. (2005), Preparing Elementary Teachers To Work With Students With Disabilities: An Examination Of Preservice Education In Seven Research Universities. DAI-A 66/11.

Murry, F.B. (2000),The Role of Accreditation Reform in Teaching Exception. Education Policy. 14, 40 – 50.

NCATE / CEC Program Standers(2002)Programs for the Preparation of Special Education Teachers www. NCATE. org/ Program Standards /CEC /CEC Standards .doc

Quenenmoen, R. Lehr, C. Thurlow M. and Massanani, C. (2001), Students with Disabilities in Standards-based Assessment and Accountability Systems: Emerging Issues, Strategies, and Recommendations. NCEO Synthesis Report 37, February 2001 U.S. Department of Education. (2003), The nation's report card: Trial urban district assessment, reading hights 2003. DC: Author.

Vohts, J; Landau, J; Romano ,C. (2001),Rasing Standards of learning students with Disabilities and Standards-Based Education Reform.

Wise , A.E .(2004), NCLBS Unintended Consequences. Quality Teaching Newsletter, 12 , 1-2.