جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الكفايات اللازمة لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت

The Necessary Competencies for Teachers of Special Needs Students from Teachers Point of View of in The State of Kuwait

إعداد

روان أحمد حسين ظاهر

إشراف

أ. د. محمد عبد الوهاب حمزة

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

تشرين ثاني، 2023

تفويض

أنا **روان أحمد حسين ظاهر**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: روان أحمد حسين ظاهر.

التاريخ: 18 / 11 / 2023.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت.**

للباحثة: روان احمد ظاهر.

وأجيزت بتاريخ: 18/ 11/ 2023

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ.د. محمد عبد الوهاب حمزة	مشرفاً	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. إلهام علي الشلبي	عضواً داخلياً ورئيساً	جامعة الشرق الأوسط	
د. آيات محمد المغربي	عضواً داخلياً	جامعة الشرق الأوسط	
د. جلال كايد ضمرة	عضواً خارجياً	الجامعة الهاشمية	

شكر وتقدير

اللهمَّ لكَ الحمدُ يا ربِّي حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، أشكرُك عَلى نِعَمِكَ التي لا تُعَدُّ، وآلائك التي لا تُحَدُّ، أَحْمدُك رَبِّي وَأَشْكُرُكَ على أن يَسَّرْتَ لي إتمامَ هذا البحثِ على وجه أرجو به رضاك عني، وَأُصلِّي وأسلمُ على سيدِي وقرةِ عيني، معلّمي وحبيبِي محمدٍ رسولِ اللهِ، أما بعد..

فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ، لذا فإني أتوجه بالشكر إلى **الأستاذ الدكتور/**محمد عبد الوهاب حمزة؛ والذي لم يبخل عليَّ بنصيحة أو وقت أو جهد، فبارك الله له في صحته، وجزاه عني خير الجزاء، كما أتوجه بالشكر إلى **رئيسة القسم الدكتورة/ آيات المغربي**؛ وأعضاء هيئة التدريس فقد تفضّلوا عليَّ بوافر علمهم، فأحسنوا توجيهي، ولا يسعني إلا أن أدعُو الله تعالى لهم بتمام الصحة والعافية ودوامهما.

الباحثة

الإهداء

إلى أهلي الأعزاء...

إلى زوجي وابني الياس الغالي...

إلى كل من ساندوني في مسيرتي الأكاديمية....

إلى مشرفي الأستاذ الدكتور محمد عبد الوهاب حمزة...

إلى جامعتي جامعة الشرق الأوسط.....

أهديكم رسالتي المتواضعة

الباحثة

روان أحمد ظاهر

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الملحقات.....ط
الملخّص باللغة العربية ..... ي
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ك

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة.....3
أهداف الدراسة.....5
أهمية الدراسة.....5
مصطلحات الدراسة.....6
حدود الدراسة.....7

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري 8
المحور الأول: الكفايات.....8
المحور الثانى: الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة 17
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 31
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة 38

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 40
مجتمع الدراسة 40

عينة الدراسة 40
خصائص عينة الدراسة 41
أدوات الدراسة 42
المعاملات الإحصائية التى استخدمت في تحليل البيانات 49

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

نتائج الدراسة 50

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات 66
التوصيات 70

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية 71
ثانياً: المراجع الأجنبية 76
الملحقات 79

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزيع مفردات العينة وفقًا لعدد للجنس وسنوات الخبرة.	41
3 – 2	معامل الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة بالنسبة للاستبيان.	46
3 – 3	معامل الإرتباط بين الابعاد وبعضها البعض وبين الابعاد والاستبانة ككل.	47
3 – 4	معاملات ثبات مقياس الوعي الصوتي ككل وأبعاده الفرعية.	48
4 – 5	المتوسط المئوى المرجح والانحراف المعياري وقيمة كا2المحسوبة لأراء أفراد عينة الدراسة (معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة) حول كفايات التخطيط للتدريس.	51
4 – 6	المتوسط المئوى المرجح والانحراف المعياري وقيمة كا2المحسوبة لأراء أفراد عينة الدراسة (معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة) حول كفايات تنفيذ التدريس.	54
4 – 7	المتوسط المئوى المرجح والانحراف المعياري وقيمة كا2المحسوبة لأراء أفراد عينة الدراسة (معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة) حول كفايات تنفيذ التدريس.	59
4 – 8	تحليل التباين (One – Way ANOVA) لدراسة معنوية الفروق بين إستجابات المعلمين حول الكفايات التدريسية تعزى إلى الاختلاف في عدد سنوات الخبرة.	62
4 – 9	تحليل التباين (One – Way ANOVA) لدراسة معنوية الفروق بين إستجابات المعلمين حول الكفايات التدريسية تعزى إلى الاختلاف في الجنس.	64

قائمة الملحقات

الرقم	الملحق	الصفحة
1	الصورة الأولية لإستبانة الكفايات اللازمة عند معلّمي التربية الخاصة في الكويت	80
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	85
3	الصورة النهائية لإستبانة الكفايات اللازمة عند معلّمي التربية الخاصة في الكويت.	86

الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت

إعداد

روان أحمد حسين ظاهر

إشراف

أ. د محمد عبد الوهاب حمزة

الملخّص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت، وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة وتكونت من (192) من معلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت، وأعدّت الباحثة استبانة مكونة من (34) فقرة، واشتملت على ثلاثة مجالات (كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية تقويم التدريس)، دلّت النتائج أن كفاية التخطيط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قد حصلت على الترتيب الأول في كفايات التخطيط للتدريس، بينما حازت كفاية معالجة المواقف الطارئة في الحصة بالشكل المناسب على الترتيب الأول في كفايات تنفيذ التدريس، وجاءت كفاية تطبيق الاختبارات والمقاييس المناسبة لكشف الجوانب النمائية المختلفة للطلبة في الترتيب الأول في كفايات تقويم التدريس، كما تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى إلى سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الاختلاف في الجنس لصالح الإناث، وتوصي الدراسة بالاهتمام بالكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفيرها من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

Competencies Required for Teachers of Students with Special Needs from The Point of View of Teachers in The State of Kuwait

Prepared by:

Rawan Ahmed Hussein Zaher

Supervised by:

Prof. Mohamed Abdel-Wahhab Hamza

Abstract

The study aimed to explore the necessary competencies for teachers of students with special needs in Kuwait. The descriptive survey method was used, and a study sample consisted of 192 special education teachers in Kuwait. The researcher prepared a questionnaire consisting of 34 items, covering three areas (teaching planning competency, teaching implementation competency, teaching assessment competency). The results showed that competency in planning diverse educational activities that consider individual differences among students with special needs was ranked first in teaching planning competency. Competency in handling emergency situations during the lesson appropriately was ranked first in teaching implementation competency, Competency in applying appropriate tests and measures to detect different developmental aspects of students was ranked first in teaching assessment competency. There were no statistically significant differences in the responses of the sample individuals of teachers in Kuwait regarding the necessary teaching competencies for teachers of students with special needs, attributed to differences in years of experience. There were statistically significant differences in the responses of the sample individuals of teachers in Kuwait regarding the necessary teaching competencies for teachers of students with special needs, attributed to gender differences, with females performing better. The study recommends focusing on the competencies required for teachers of students with special needs and providing them from the perspective of teachers in Kuwait.

Keywords: Competencies, Teachers of students with special needs.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالتعليم بشكلٍ عام، والتركيز على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تحديداً، وتم وضع خطط قصيرة وطويلة المدى، تتبنى مجموعة واسعة من الاستراتيجيات الحديثة والشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن وجد أن هنالك تحديات في تطبيقها في الوقت الحاضر، نظراً للحاجة إلى صقل مهارات وكفايات معلّمي هذه الفئة من الطلبة.

يعتبر مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال العلوم التربوية، حيث تم استخدام هذا المفهوم للمرة الأولى في الخمسينات من القرن العشرين، حينما بدأ يركّز التربويين في أمريكا على المهارات والصفات التي يجب أن يمتلكها القادة التربويين من أجل تمكينهم من أداء أعمالهم وواجباتهم بالشكل المناسب، ومن هنا ظهر مفهوم الكفايات في المجال التربوي وأصبح يُطلق على مختلف الفئات العاملة في الميدان التربوي (الطيطى، 2010).

وتختلف الكفايات وفقاً للزاوية التي ينظر منها الباحثين والمتخصصين، فبعض الباحثين ينظرون للكفايات من منطلق شخصي، وبالتالي تُسمّى بالكفايات الشخصية، وبعض الباحثين يربط الكفايات بالمهارات الاشراقية، وبالتالي أطلق عليها الكفايات الاشراقية، وهناك باحثين آخرين ينظرون إليها من نواحي مهنية، ونتيجة لذلك اختلفت وتنوعت الكفايات (السعودى، 2017).

ويساعد تطوير الكفايات إلى تعزيز الإيجابية ضمن البيئة التعليمية، وذلك من خلال حسن سير العمل، وتعزيز التواصل بين المعلمين، وتنسيق جهود المعلمين، وتوجيهها لتطوير المستوى التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة (زايد، 2013).

كما أن الكفايات تسهم في جعل المعلمين أكثر قدرة على وضع وتصميم الخطط التعليمية الأكثر مرونة، والتي تتناسب بصورة أكبر مع متطلبات العصر وإمكانات المدرسة المتاحة خاصة في النواحي التقنية والتكنولوجية، وبالتالي البُعد عن الخطط التعليمية التي تتصف بالجمود وتقلل من مستوى دافعية المعلمين في تطوير البيئة التعليمية (عيد، 2015).

أن النجاح في حصر هذه الكفايات والمهارات والعمل على تدريب المعلمين عليها قبل وأثناء الخدمة قد يكون من أهم العوامل التي تساعد في نجاح التعليم لدى طلبة التربية الخاصة (Kurt, 2018)، لذا فإن التعرّف على كفايات ومهارات معلّمي التربية الخاصة تعتبر مهمة وخطوة يجب أخذها في عين الاعتبار قبل الشروع في تطبيق التعليم في أي سياق تربوي (Henry & Namhla, 2020).

بينما تتضمّن كفايات المعلمين نظرة ومنهجية أوسع لمهنية المعلم على مستويات شخصية ومهنية متعددة للفرد والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي والمجموعة المهنية، كما أن كفايات المعلمين هي من أهم العوامل في تحقيق نتائج تعليمية ذات جودة عالية، فمن الضروري التأكد من أن أولئك المعينين في المناصب التعليمية والقيادية في المدرسة هم على أعلى المستويات من الكفايات، ومناسبون تمامًا للمهام التدريسية والإدارية الأخرى التي يتعين عليهم القيام بها، حيث يجب أن يكرس لهذه الكفايات العناية والاهتمام الكبيرين في مجال تحديد الملف الشخصي المطلوب للمعلمين (Kamoga & Varea, 2022; Fernández, 2013).

وتعرف الكفايات على أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكلٍ مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهه مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (بواب، 2013).

ولقد حظي مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة اهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، ويرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في المجتمعات المختلفة بأن ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحياة، وفي النمو إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم، وإمكانياتهم هذا، ويقاس تقدم الأمم اليوم بما تقدمه لذوي الاحتياجات الخاصة من برامج، وخدمات تساعدهم في تحقيق ذواتهم، وتتنافس الدول فيما بينها بما تهيئه من فرص مختلفة تقدمها لذوي الاحتياجات الخاصة للوصول بهم إلى استعداداتهم الحقيقية، وتنميتها وفق ما يستطيعون (يحي، 2008).

مما لا شك فيه أن زيادة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة جاء نتيجة للكم الهائل المنتشر من أنواع الاعاقات المختلفة عبر كافة أنحاء العالم، إذ أشارت إحصائيات منظمة الأمم المتحدة للأطفال "اليونيسف" إلى وجود الملايين من الأطفال المعاقين حول العالم (لالوش وعبيب، 2021).

وطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى الحصول على تدابير مُعينة، الغاية منها تسهيل اندماجهم مع المجتمع، وتخفيف العبء عنهم من جراء اصابتهم، ليتمكنوا من ممارسة حياتهم بشكلٍ محترم وكريم، وهذا يتم حتماً عن طريق اعطائهم الحق في التعلم، من أجل تحقيق غاية إنسانية عليا ألا وهي الحصول على قدر مناسب، ولو نسبي من المساواة مع المواطنين العاديين (طه، 2017).

مشكلة الدراسة

أن الأبحاث التي تناولت كفايات معلّمي الطلبة ذوي الخاصة محدودة، حيث أن غالبية الدراسات ركزت على كفايات معلمين الطلبة العاديين، أن هذا القصور البحثي يقودنا إلى ضرورة دراسة متغيرات الدراسة والبحث حولها، كما تتجلى مشكلة هذه الدراسة في طبيعة حساسية العلاقة بين المعلم وطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، وقضائه وقتاً طويلاً نسبياً مع المعلم.

ومن خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي وجدت أن المعلمين والمعلمات بحاجة إلى اكتساب المزيد من الكفايات اللازمة لتدريس طلبة ذوي احتياجات الخاصة.

وتعد الدراسة الحالية استجابة لتوصيات دراسات سابقة مثل دراسة (مبارك، 2022) ودراسة (محاميد وحمدان، 2020)، كما وأكّدت الدراسات السابقة على أهمية إعداد المعلمين وإمدادهم بالكفايات التي تمكّنهم من إحداث تغيير تربوي فعلي، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ماهي الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

ويتفرّع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ماهي كفايات التخطيط اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت؟

السؤال الثاني: ماهي كفايات التنفيذ اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت؟

السؤال الثالث: ماهي كفايات التقويم اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق في استجابات المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف في المتغيرات الديمغرافية (الجنس وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت، من خلال الأهداف الآتية:

- التعرف إلى كفايات التخطيط اللازم توافرها لدى معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت.
- التعرف إلى كفايات التنفيذ اللازم توافرها لدى معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت.
- التعرف إلى كفايات التقويم اللازم توافرها لدى معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت.
- التعرف على أثر متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة في استجابات المعلمين حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على أهم الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى أهميتها من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة، كما تكمن أهمية الدراسة في القاء الضوء على مفهوم الكفايات والقاء الضوء أيضاً على أهمية إعداد المعلمين القائم على الكفايات والذي بدورة يسهم في تسهيل مهمة معلّمي المستقبل في أداء مهامهم بالشكل المطلوب.

أولاً: الأهمية النظرية: أن المتغيرات التي سيتم تناولها والنتائج التي سيتم التوصل لها ستسهم في فهم تأثير كفايات معلم التربية الخاصة على تعلم وتطوير طلبة التربية الخاصة وتحسين قدراتهم، كما تعتبر إضافة للمكتبة التربوية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه جهود المؤسسات التربوية والتعليمية والمؤسسات التي تعنى بالاحتياجات الخاصة من أجل تقديم مقترحات لتحسين وتطوير كفايات معلّمي التربية الخاصة، كما يمكن تقديم دورات لتعزيز دور الكفايات وبيان أهميتها، وبالإمكان أيضاً عمل برامج توعوية حول نتائج معرفة معلم التربية الخاصة بالكفايات ومده بها وفعاليتها وتمكنه منها.

مصطلحات الدراسة

الكفايات: يعرفها السعودى (2017: 88) الكفايات على أنها " المعارف والمهارات التي يمكن الفرد من انجاز الأعمال بالشكل المناسب".

التعريف الإجرائي للكفايات: تتمثل في مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها معلم التربية الخاصة وتظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التدريسية، والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان والمحددة بكفايات (التخطيط – التنفيذ – التقويم).

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: يشير بطرس (2010: 22) إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على أنهم " يعني أن في المجتمع أفراداً لهم احتياجات خاصة تختلف عن احتياجات باقي أفراد المجتمع، وتتمثل هذه الاحتياجات في برامج أو خدمات أو أجهزة أو تعديلات أو تشريعات، وتُحدد طبيعة هذه الاحتياجات الخصائص التي يتسم بها كل فرد".

التعريف الإجرائي: مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة يشير إلى الأشخاص الذين لا يستطيعون ممارسة الحياة الطبيعية بشكلٍ اعتيادي دون تقديم رعاية متميزة وخاصة لهم مقارنة بالأقران من ذات السن والبيئة الاجتماعية، وذلك نتيجة وجود قصور فسيولوجي أو فيزيائي لديهم.

ويستخدم هذا المفهوم لوصف الأشخاص الذين يحتاجون إلى مساعده؛ لوجود اعاقة لديهم وقد تختلف هذه الإعاقة من شخص لآخر فإما أن تكون صحية جسدية، أو عقلية، أو نفسية، بالتالي فأن هؤلاء الأشخاص بحاجة لمعاملة خاصة لدمجهم في المجتمع والمحيط من حولهم لمساعدتهم على استمرار حياتهم واستيعاب ما يدور من حولهم ،فقد يكون هذا العجز سمعياً أو بصرياً، أو حركياً، أو نفسياً، وكذلك الأشخاص المصابون بمرض التوحد، أو فرط الحركة، أو عسر القراءة يمكن أيضاً اضافتهم لهذه الفئه، ويتم استخدام مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة بدلاً من المعاقين، لما لهذه الكلمة من أثر سلبي عليهم بحسب ذوي الاختصاص.

حدود الدراسة

- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2023/2022.
- **الحدود المكانية:** المراكز المتخصصة للتربية الخاصة في دولة الكويت.
- **الحدود البشرية:** معلّمي التربية الخاصة الموظفين بالمراكز المتخصصة بالتربية الخاصة في دولة الكويت.
- **الحدود الموضوعية:** كفايات معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

المحور الأول: الكفايات

مفهوم الكفايات

الكفايات تعني "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وهي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية لتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية" (القبيلات، 2005: 21).

والكفايات هي القدرة على تحقيق النتائج المطلوبة ضمن أقل وقتٍ وجهدٍ وتكلفةٍ (الشهرى، 2008: 30)، ويُشير مُصطلح الكفايات إلى "مجموعة من القدرات، والالتزامات، والمعرفة، والمهارات، التي تُمكّن من العمل بفعالية في مجال التشخيص والعلاج، وترتبط الكفايات بالمجال المعرفي والعملي"(خليل، 2016: 15)، وعرف (السعودي، 2017: 12) الكفايات على أنها "المعارف والمهارات التي تمكّن الفرد من انجاز الأعمال بالشكل المناسب".

كما أشار (الصيخان، 2017: 539) إلى الكفايات على أنها " تمثل مدى قدرة الفرد على امتلاك المهارات التي تتيح له إمكانية أداء الأعمال بالكفاءة والفعالية المناسبة"، وتشير (حميدة، 2019: 600) إلى الكفايات باعتبارها " مجموعة العوامل والمهارات المتوافرة في سلوك المعلم، التي تنظّم علاقاته مع الآخرين، حيث يسمح بالمناقشة الصفية ويعامل الجميع بما فيهم الطلبة باحترام".

كما يُعرف (سيد، 2021: 1593) الكفايات على أنها " مجموعة من المهارات والاتجاهات التي توجّه إلى سلوك التشخيص والعلاج التخاطبي؛ لتساعدهم على أداء عملهم داخل وخارج التدريب

الميداني نظرياً وتطبيقياً بمستوى معين من التمكين والكفاية المهنية، ويمكن قياسها وملاحظتها بمعايير يتّفق عليها".

خصائص الكفايات

تتفق دراسة كل من العجمي (2016)، عبيدات (2018)، والمزيد (2020) في خصائص الكفايات الآتية:

إجرائية وذات غاية نهائية: أي أنه لا يمكن فصلها عن النشاط، مكتسبة: فالمعلم يصبح مختصاً بفضل بناء شخصي واجتماعي، مهيكلة: أي أنها مبنية تفاعلياً بتضافر ثلاث مكونات (معرفة بالفعل والرغبة في الفعل والقدرة على الفعل)، نظرية وافتراضية: أي لا يمكن أن نلاحظ مباشرة الكفاية الحقيقية بل يمكن أن نلاحظ نتائجها بالفعل، الكفاية قابلة للتقويم الذي يرتبط بنوعية المهمة ونوعية النتيجة ويتم ذلك وفق مجموعة من المحكات والمعايير، وتوظف الكفاية بكل مكوناتها من المعلومات والمعارف المتصلة بالخبرة، والأفعال الآلية والقدرات والمهارات المختلفة في السياق التعليمي.

كما تشير دراسة (Ergul, Baydik & Demir, 2013) إلى أهم الخصائص التي تميّز الكفايات في التربية كما يأتي:

أنها مُحصّلة نهائية لمرحلةٍ تدريبيةٍ مُعينة في إطار منهاج مبني على الكفايات، تشتمل على عددٍ من المعارف المدمجة لمختلف مجالات الشخصية، ليست ساكنة ولا مطلقة وتستمد ديناميكيتها وديمومتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي لحاملها، تسعى إلى تحقيق أهدافها من خلال المنهج وتطبيقاته، ومرتبطة القانون بالسلوكات وبالإنجازات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها.

أنواع الكفايات

لقد أكّدت الأدبيات النظرية على وجود أنواع عديدةٍ من الكفايات منها (حجازي، 2019؛ القاسم، 2019؛ حسانين، 2019:

- **الكفايات المعرفية**

وهي تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية اللازمة لأداء المعلم في مختلف مجالات عمله التعليمي.

- **الكفايات الوجدانية**

وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، حساسية المعلم وثقته بنفسه وتوجيهه نحو التعليم.

- **الكفايات الأدائية**

وتشير إلى كفاءات الأداء التي أظهرها المعلم وتشمل المهارات الذاتية أو نفس الحركية مثل تقنيات التعليم، الأداء العملي، ويعتمد أداء هذه المهارات على المهارات المعرفية للمعلم السابق.

- **الكفايات الانتاجية**

ويشير إلى أثراء أداء المعلم للمهارات السابقة في التعليم، أي قدرة المعلم لدى المتعلمين، وقدرتهم على التكيف في تعلّمهم في المستقبل.

- **الكفايات المفاهيمية أو الفكرية**

تعنى قدرة المعلم على تصور العقل وحقيقة محيطه، والمتغيرات الداخلية والخارجية والعلاقات بينها، وتأثيرها على العمل بشكلٍ أعم، ولهذا السبب فإنّ المعلم الذي يمتلك هذه الكفايات تساعد على

خلق تكنولوجيات جديدة، وفى الشعور بالمشاكل التعليمية قبل حدوثها، حيث يضع الحلول والاستراتيجيات، والأولويات، وخطط ما قبل العلاج قبل حدوث المشكلة.

- **الكفايات البشرية أو الإنسانية**

وتشير إلى مجموعة القدرات التي يكتسبها المعلم باعتباره قادراً على التفاعل مع المعلمين والمتعلمين من جهة، والمعلمين والمتعلمين من جهة أخرى، فضلاً عن قدرته على تنسيق الجهود في برامج التعليم والتعليم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وقدرته على خلق روح المجتمع والتعاون وتبادل الأفكار والخبرات.

- **الكفايات الفنية**

وتشير إلى المعارف المتخصصة في ميدان التعليم والاستخدام الفعال لهذه المعارف، التي عادة ما يكتسبها المعلم من خلال الخبرة والدراسة والتدريب.

وتَّصنف الكفايات كما تشير إليها السليماني (2020)، وسيد (2021) كالآتي:

التصنيف في ضوء الأهداف الموضوعية

حيث يتم تصنيف الكفايات إلى كفايات معرفية تهتم بالمعلومات التي يجب أن يعرضها المعلم، وكفايات وجدانية تتمثل في الاتجاهات والقيم التي يجب أن يكتسبها المعلم، وكفايات نفس حركية وتتمثل في المهارات والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية.

التصنيف في ضوء الأدوار التي يقوم بها المعلم في المواقف الصفية:

كفايات اعداد الدرس والتخطيط له، كفايات تحقيق الأهداف، كفايات عمل التدريس، كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية، والأنشطة كفايات التعامل مع التلاميذ وادارة الفصل، كفايات عملية التقويم، وكفايات إقامة العلاقات مع الآخرين.

الكفايات اللازمة لمعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

لابد من توافر مجموعةٍ من المهارات اللازم توافرها لدى المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، كالآتي (العصيمي، 2019؛ الخالدي، 2019)؛ شقير، 2019) كالآتي:

- كفايات مهنية في المجال المعرفي والمهاري، وذلك من خلال القدرة على التقييم والتشخيص وإدارة السلوك، ومعرفة الاستراتيجيات والفنيات العلاجية والمهارات الاجتماعية.
- كفايات مهنية في مجال إقامة العلاقات الإنسانية، وذلك من خلال القدرة على إقامة العلاقات الايجابية مع التلاميذ وأسرهم، وفريق العمل متعدد التخصّصات.
- كفاية تعديل وموائمة الاستراتيجيات وفنيات التدريب والعلاج، حيث يتضمّن ذلك قدرة المعلم على استخدام استراتيجيات وفنيات علاجية التي تتناسب مع الأهداف قصيرة وطويلة المدى على البرنامج الفردي المقدّم للتلاميذ.
- كفاية إدارة جلسات التشخيص والعلاج وتعديل السلوكيات اللغوية غير المرغوبة، وهي مجموعة من الخطوات أو الاجراءات أو السلوكيات اللفظية، العملية المباشرة غير المباشرة التي يقوم بها معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تعمل على تحقيق الأهداف التأهيلية وفعالية البرامج التي تم التخطيط لها، والتي تضم تنظيم البيئة المادية، وحفظ النظام وبناء القواعد والتعليمات وفقاً لمعايير تشخيصية وعلاجية في ضوء الجودة الشاملة، وكذلك توفير مناخ اجتماعي وتفاعلي للأطفال أثناء انغماسهم في ادارة جلسات التشخيص والعلاج.
- كفاية تخطيط الخطة التدريسية العلاجية وتحديد الأهداف المناسبة لهم، ورسم الخطط والبرامج الفردية أو الجماعية لهم تبعاً لنوع ودرجة شدة الاضطراب، وصياغة الأهداف الإجرائية، واختيار استراتيجيات وفنيات علاجية مناسبة.

- كفاية تعديل وموائمة المنهج الفردي ويتضمن ذلك فهم مناهج وبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة، والقدرة على تعديلها وتطويرها لتناسب مع احتياجات وقدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشاركة الأسر في تصميمها وبنائها.
- كفاية اختيار وتعديل استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة كل حسب حاجاته، ويتضمن ذلك كيفية اختيار المواد والاجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة في تشخيص وعلاج الاضطرابات، والقدرة على استخدامها مع جميع الحالات.

وأضافت القاسم (2019)، وهاشم (2015) أنه حتى يتمكن مُعلّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من أداء واجباتهم بالصورة المطلوبة لابد أن يمتلك مجموعة من الكفايات، وتشمل:

- كفايات التخطيط: وتتضمّن القدرة على تعيين الأهداف المطلوبة، والآلية التي يُمكن من خلالها تحقيق الأهداف، والقدرة على تحديد الأولويات، والقدرة على وضع الحلول البديلة ومُراعاة الإمكانات المطلوبة من الكفايات التخطيطية اللازم امتلاكها من قبل المعلّم.
- كفايات التنظيم والتنسيق: وتُمثل المجالات والأنشطة التي يُمكن من خلالها تحقيق الأهداف المطلوبة، والجهود الجماعية المنظمة التي يجب تنظيمها من أجل تحقيق هذه الأهداف، حيث يُساعد التنظيم على إنجاز الأعمال المطلوبة بالكفاءة المطلوبة وضمن الوقت المحدد.
- الكفايات الشخصية: والتي تتضمّن القدرات العقلية مثل الذكاء وقوة الإدراك، والسمات الشخصية مثل القوة البدنية وقوة الشخصية، وضبط النفس، والابتكار، والقدوة الحسنة والقدرة على التأثير على الآخرين.
- كفايات التقويم: وتتضمّن مدى القدرة على تقييم مستوى النجاح في تحقيق الأهداف المطلوبة، وتحديد مواطن القوة والضعف، واستخدام أساليب التقويم المتنوّعة.

- كفاية العلاقات الإنسانية والاتصال: يُمثل الاتصال الوسيلة التي يتم من خلالها التفاعل مع الآخرين وتبادل الأفكار والمعارف، بحيث يتم بين فردين أو أكثر، وتشمل هذه الكفاية كل من مدى قدرة المعلم على استخدام وسائل الاتصال بجميع أنواعها، ومدى قدرته على التعامل معها، ومدى قدرته على إقامة علاقات ودّية، والاهتمام بمشاكلهم والاستماع إلى ارشاداتهم واقتراحاتهم، بالإضافة إلى مدى قدرة المعلم على تحفيزهم وتحسين أدائهم.
- الكفايات التكنولوجية: يجب على المعلم أن يكون قادراً على استخدام وسائل التكنولوجيا والتعامل معها من أجل التأقلم مع النقلة النوعية في مجال التكنولوجيا الحديثة، وتتمثل هذه الكفايات بالقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة بكفاءةٍ عاليةٍ، والقدرة على التعامل مع الشبكة العالمية، والقدرة على استخدام البريد الإلكتروني، والقدرة على استخدام مختلف أجهزة العرض.
- كفايات التنفيذ والمتابعة: وهي الاستراتيجية التي يتم من خلالها تنفيذ الأعمال وترجمة الأهداف إلى إجراءاتٍ ملموسةٍ ضمن إطار تنظيمي مخطط له، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لهذه الكفاية الا أنها لم تنل الاهتمام الكافي بها من قبل الدراسات لارتباطها بالعمليات الإدارية.

ومن الضروري توافر كفايات أساسية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فيما يخص الكشف والتدخل المبكر فيجب إضافة جزء عن آليات تحويل الطفل عند الكشف عن مشكلة محتملة إلى الجهات المناسبة، كذلك من الضروري إضافة حقوق وتشريعات الطفولة محلياً وعالمياً بحيث يُدرك مُقدّم الرعاية أهمية الدور الذى يقدّمه، والخدمات التي يمكن الاستفادة منها من خلال التعاون مع جهات دعم الطفولة، ذلك إلى جانب أهمية التأكيد على أخلاقيات المهنة، أخيراً فإنه من المهم إضافة محتوى عن معايير جودة الأماكن التي تقدّم الرعاية من إعداد للبيئة التربوية بأفضل صورةٍ ممكنةٍ، وتجويد عملية التعلّم.

آليات تطوير الكفايات لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

تتعدد الطرق التي يُمكن من خلالها تطوير الكفايات لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال ما يلي:

- البرامج التدريبية تعتبر أحد الوسائل التي يُمكن من خلالها تطوير الكفايات، حيث أنّ زيادة الحاجات التدريبية للقادة والتأكيد على أهمية التدريب خلال فترة الخدمة ومساهمته في تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات اللازمة لتحسين أدائهم (Yawson, 2009).
- كما يُعدّ التوجيه التربوي أحد الطرق التي من شأنها أن تساعد على فهم واستيعاب مشاكله، واستغلال الموارد المتاحة بالطريقة المناسبة، فالتوجيه التربوي يعبر عن الجهد المقصود الذي يتم بذله من أجل إعداد الفرد وتعزيز نموّه من الناحية العقلية (عبد المولى، 2004).
- كما أن الخبرات التي يتم تقديمها بطريقة تدريجية لتسهيل استيعابها وتحقيق النتائج المرجوة منها (سنهجى، 2008).

كما أن هناك مجموعة من الطرق الأخرى التي يمكن استخدامها في تطوير الكفايات يشير إليها حجازي (2019) كما يأتي:

- الاجتماعات العامة: حيث تُمثل وسيلة مناسبة في تحسين مستوى العملية التربوية وتحقيق القيم التربوية المطلوبة، والتأكيد على أهمية العمل الجماعي وتبادل الآراء والمقترحات.
- الورش التربوية: وهي تُعرف بأنها لقاءات مهنية تتم بين مجموعة من التربويين أو العاملين أو المتدربين من أجل اكتساب مهارات اضافية في موضوع محدد، وتتضمّن مناقشة مجموعة من الموضوعات وتحليلها من خلال مشاركة العديد من الافراد المشاركين، وتُسهم في تحسين مستوى أداء المتدربين وإطلاق طاقاتهم ومهاراتهم وأفكارهم.

- التعلم الذاتي: وهو الأسلوب الذي يقوم على تعليم الفرد لنفسه واكتساب المهارات المتنوعة، ويُعتبر من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم القادرة على مواجهة العديد من المشكلات التربوية والتعليمية والمرتكزة على الانفتاح على العالم من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة للوصول للمعلومات المطلوبة.

أما عن معلّمي طلبة التربية الخاصة في الكويت تقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في المدارس والمؤسسات المعنية برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم، مثل المساهمة في برامج خدمة المجتمع من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية الخاصة في مجال رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير دورات تدريبية لكافة المعلمين في المدارس الحكومية لاكتشاف حالات صعوبات التعلم وبطيء التعلم وكيفية التعامل معها حسب احتياجات كل منها، وتخصيص البدلات والمكافآت الشهرية في النظم المتكاملة للخدمة المدنية مثل: المكافأة التشجيعية، مكافأة المستوى الوظيفي، بدل التدريس، بدل التخصص النادر، بدل الإشراف، مكافأة المؤهل العلمي وبدل التوجيه (مجلس إدارة الهيئة، 2003).

وبذلك نجد أن معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة باعتباره القادر على رؤية الابعاد الحقيقية للمهام التي يتولاها ويمارسها بمهارة كافية، حيث أن إدراك المهام الأساسية لضمان سير العمل أمر هام وضروري من أجل التخطيط، كما أن إدراك المعلم لأدواره ومهامه ومسؤولياته بوصفه قائداً تربوياً يسهم في تعزيز قدراته على التخطيط الهادف، كما أنه يسهم في إدراك المعلمين أنفسهم على نواحي القوة والضعف لديهم؛ مما يساعدهم في تعزيز وتطوير جوانب القوة والتفوق ومعالجة نواحي الضعف.

المحور الثاني: الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

هذه الاحتياجات في برامج أو خدمات أو أجهزة أو تعديلات أو تشريعات، وتُحدد طبيعة هذه الاحتياجات الخصائص التي يتسم بها كل فرد".

بأنهم يشير بطرس (2010) إلى ذوي الاحتياجات الخاصة على أنهم أفرادٌ لهم احتياجات خاصة تختلف عن احتياجات باقي أفراد المجتمع، وتتمثل الأشخاص الذين ليست لديهم المقدرة على ممارسة نشاطٍ أو عدة أنشطةٍ أساسيةٍ للحياة العادية نتيجة إصابة وظائفه الجسمية أو العقلية أو الحركية إصابة ولادية أو اصابته بعد الولادة، بحيث يحتاج إلى خدماتٍ خاصةٍ لعدم قدرته على إشباع حاجاته بنفسه (عبيد، 2012).

مستويات ذوي الاحتياجات الخاصة

تختلف مستويات الإعاقة لذوي الاحتياجات الخاصة من شخص إلى آخر، وتشير إليها دراسة حسانين (2019) فتشمل:

- الإعاقة البسيطة: هي أدنى مستوى من الاختلاف عن الطبيعي والطلبة الذين لديهم هذا المستوى من الإعاقة أكثر قابلية للتعلم والدمج.
- الإعاقة المتوسطة: لا تفرض قيوداً أشدّ من تلك التي تفرضها الإعاقة البسيطة، ويتلقّى معظم الطلبة تعليمهم في مدارس نهارية خاصة أو الصفوف الخاصة بالمدارس العادية.
- الإعاقة الشديدة: تمنع هذه الإعاقة الطالب من الاستفادة من البرامج التربوية العادية أو حتى البرامج التربوية الخاصة التقليدية وبوجهٍ عام فإنّ الدمج هي الفئة من الطلبة ينطوي على صعوبات كبيرة، وتركز البرامج والخدمات على المهارات الحياة اليومية ومهارة العناية بالذات ومهارات التواصل وليس على المهارات الأكاديمية التقليدية.

- الإعاقة الشديدة جداً والمتعددة: لا يتجاوز نمو الأطفال في هذا المستوى بعض السنوات، وتركز برامجهم على المهارات الوظيفية في الحياة اليومية، وإمكانية دمجهم بالغة الصعوبة وقد تكون غير واردة.

فئات ذوي الاحتياجات الخاصة

وتشمل عدة فئات أساسية هي:

1. الإعاقة العقلية Mental Handicap

ركز المفهوم الطبي للإعاقة العقلية على أسباب الإعاقة العقلية أي الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل أو بعد الولادة، من بين هذه التعريفات من ركز على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال عمر المخ سواء كانت تلك الأسباب قبل الولادة أو بعدها (منيب، 2019)، واعتمد على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة العقلية، وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم على (75) درجة معوقون عقلياً (حافظ، 2017)، و يركز المفهوم الاجتماعي على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية، المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية، وعلى ذلك يعتبر الفرد معوقاً عقلياً إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه (سليمان، 2016).

هناك عدة تصنيفات للإعاقة العقلية منها:

- الإعاقة العقلية البسيطة: تتراوح نسبة الذكاء ما بين 55- 75 درجة.
- الإعاقة العقلية المتوسطة: تتراوح نسبة الذكاء ما بين 40- 55 درجة.
- الإعاقة العقلية الشديدة: تتراوح نسبة الذكاء ما بين 40 وما فوق (حسانين، 2019)

2. الإعاقة السمعية Hearing Impairment

الطفل الأصم أو ذوي الإعاقة السمعية هو " ذلك الطفل الذي حرم من حاسة السمع منذ الولادة، أو هو من فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام أو من فقدانها بمجرد تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة (حنفي، 2015).

بمعنى آخر هناك ما يشير إلى انواع الإعاقة السمعية كما يشير إليها احمد (2013):

- الطفل الأصم كلياً: وهو ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاثة الاولى من عمره، وكنتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة.
- أما الطفل الأصم جزئياً: ذلك الطفل الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية، وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة مُعينة، كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة الإعاقة العقلية.

من تصنيفات الإعاقة السمعية ما يلي:

أ- العمر الزمنى الذي حدث فيه الإعاقة السمعية:

- صمم ما قبل تعلم اللغة.
- صمم ما بعد تعلم اللغة.

ب-مدى الخسارة السمعية:

تقسم الإعاقة السمعية وفقاً لدرجة القصور السمعي إلى أربعة أقسام وهي:

- فئة فقدان السمع البسيط: وتتراوح قيمة الفقد السمعي لدى هذه الفئة ما بين (20- 40) ديسيبل، بعض أجزاء الكلام لا تسمع جيداً وكذلك الصوت الضعيف.
- فئة فقدان السمع المتوسط: تتراوح قيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة ما بين (40- 60) ديسيبل واستعمال آله السمع ضروري لأن الصوت العادي لا يسمع.

- فئة فقدان السمع الشديد: وقيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة ما بين (60- 90) ديسيبل، ويحتاجون إلى خدمات خاصة لتدريبهم على الكلام واللغة.
- فئة فقدان السمع العميق: تزداد قيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة على 90 ديسيبل، وأفراد هذه الفئة لا يمكنهم الاعتماد على أذانهم أو استخدام المعينات السمعية (عمر، 2010).

3. الإعاقة البصرية Visual Impairment

تشير تعريفات ذوي الإعاقة البصرية من وجهه نظر الأطباء هو " ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن 20/ 200 قدم في أحسن العينين، أو حتى باستعمال النظارات الطبية، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة مائتي قدم يجب أن يقرّب إلى مسافة 20 قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر كفيفاً حسب هذا التعريف (Bhardwaj, 2015: 21).

أما التعريف التربوي فيشير إلى أنّ ذوي الإعاقة البصرية هو " ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب، إلا بطريقة برايل Braille Method.

يصنف المعاقون بصرياً ضمن مجموعتين رئيسيتين:

- مجموعة المعاقين كلياً (الكفيف).
- مجموعة المعاقين بصرياً جزئياً (ضعيف البصر).

وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبّرة أو باستعمال النظارات الطبية، أو أي وسيلة تكبير، تتراوح حدّة أبصار هذه المجموعة ما بين 20/ 20، 20/ 200 قدم في أحسن العينين، أو حتى باستعمال النظارة الطبية (Gokkaya, 2017).

4. الإعاقة الحركية Physical Impairment

وتمثل الإعاقة الحركية حالات الأفراد الذين يعانون من خللٍ في قدرتهم الحركية يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموّهم العقلي، والاجتماعي، والانفعالي، يستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة.

ويندرج تحت ذلك التعريف العديد من مظاهر الاضطرابات الحركية، أو الإعاقة الحركية ومنها حالات الشلل الدماغي، واضطرابات العمود الفقري، وضمور العضلات والتصلب المتعدد والصداع (Essa, 2020).

ويعتبر النمو الحركي عاملاً أساسياً ومهماً من عوامل النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، إذ يساهم في أنشطة الفرد العقلية والانفعالية والاجتماعية.

5. الإعاقة الانفعالية Emotional Impairment

تمثل الإعاقة الانفعالية أشكالاً من السلوك الانفعالي غير العادية، والتي تستدعى معها الحاجة إلى التربية الخاصة، وذوي الاضطرابات الانفعالية بأنهم أولئك الافراد الذين يظهرون اضطراباً في واحد أو أكثر من المظاهر التالية:

- صعوبة القدرة على التعلم والتي لا تفسر بأسباب عقلية أو حسية أو جسمية.
- صعوبات التعبير عن المواقف الاجتماعية.
- الاستمرارية في إظهار انفعالات في مناسبة، أو حالة الحزن والسوداوية المستمرة.
- الاستمرارية في إظهار الأعراض الجسمية المرضية، أو المخاوف الشخصية أو المدرسية (Choundhury,2019,39).

حالات الاعاقات الانفعالية

- الانسحاب من المواقف المتكررة.
- السلوك العدواني المتكرر.
- إيذاء الذات المتكرر.
- العناد المتكرر.
- الانطواء، وعدم الثبات الانفعالي (Bhardwaj, 2015).

6. التوحد Autism

ترى Hill (2004) (2004 أن التوحد هو" اضطراب نمائي يتميز بقصور في التفاعلات الاجتماعية وسوء التكيف مع متطلبات الحياة، فهو اضطراب مزمن يستمر مع الشخص مدى الحياة.

ويشير Etkin (2015) (2015 إلى أن اضطراب التوحد هو اضطراب ارتقائي شديد عام يتميز بقصور في عملية الاتصال الاجتماعي ونقص في مستوى الذكاء ونمو اللغة مع وجود طقوس سلوكية قهرية ومحدودية في الانشطة والاهتمامات، واستجابات شاذة عند التفاعل مع البيئة المحيطة ويبدأ ظهوره قبل سن الثالثة.

هناك بعض المؤشرات المبكرة التي يمكن ملاحظتها على الطفل ذو اضطراب التوحد، حيث نجد أن الطفل حديث الولادة مختلفا عن بقية الأطفال في نفس العمر الزمني كما يتضح من تلك الأعراض التي نطلق عليها اعراضا مبكرة نميزها في امرين اساسين كالتالي:

أولاً: الأعراض المميزة لطفل طيف التوحد خلال الشهور الأولى التالية للولادة، ويشير إليها (Barrett, 2018):

يبدو وكأنه لا يريد امه ولا يحتاج إليها أو إلى وجودها معه:

- لا يبالي بمسألة أن يقبل عليه أحد الراشدين ويقوم بحمله حتى وإن كان الشخص وثيق الصلة به.
- تكون عضلاته رخوة او مترهلة وهو الأمر الذي يتضح من خلال رسم العضلات.
- لا يبكي إلا قليلا ولكنه مع ذلك يكون سريع الغضب أو الانفعال بشكلٍ كبير.
- لا يستطيع الطفل إلى جانب ذلك خلال تلك الفترة من حياته أن يلاحظ امه ويتابعها ببصرة.
- يكون خلال هذه الفترة قليل المطالب بشكلٍ ملحوظ، ولا يبتسم إلا نادراً.

- من الأمور الهامة التي تميز استجابات أنها دائما ما تكون متوقعة.
- لا يبدي الطفل أي اهتمام بتلك اللعب التي يتم وضعها أمامه.

ثانيا: الأعراض المميزة للطفل التوحدي في النصف الثاني من العام الاول من العمر، كما يشير إليها Brigid (2021, 39):

-لا يبدي الطفل أي اهتمام بالألعاب الجماعية.

-لا يبدي الطفل أي انفعال نتيجة حدوث أي شيء أمامه.

-يفتقر الطفل بشدة إلى التواصل اللفظي والغير لفظي.

-تكون ردود فعله للمثيرات أما مفرطة او قليلة جدا.

ومن الأعراض الشائعة والتي تظهر جلية واضحة لمن يعايش أطفال طيف التوحد به، وخاصة بعد السنة الأولى من العمر كما يشير إليها Clelan (2020) فيما يلي:

- لا يسلم على أحد ولا يعير التفاتاً لمن يحاول ذلك معه.
- يبدو الطفل وكأنه يعيش في عالم خاص.
- قد تصدر منه همهمات او بعض الضجيج دون حوار واضح.
- إذا صدرت من الطفل بعض الاشارات او الايماءات فلا يكون لها معنى.
- لا ينتبه لمحاولات الآخرين للتواصل معه.
- لا يستخدم أي اشارة أو ايماءة لتوضيح ما يريد، وإذا أراد شيئاً ما يمسك بيد الأم أو الأب أو أحد الإخوة الكبار ويقوده إلى هذا الشيء.
- يميل إلى الثبات والحملقة معظم الوقت.
- يفتقد التقليد لما يفعله الأطفال الآخرون من العاديين ولا يحاكيهم.

- قد يفضل الطفل لعبه مُعينة ويكره لعبه أخرى.
- متقلب الوجدان حيث يضحك أو يبكي دون سبب واضح.

كما تشير دراسة Frith (2003) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم حساسية للمثيرات والضوضاء لذلك يصعب عليهم الانتقاء السليم للمثيرات لأن انتباههم للتفاصيل الصغيرة غير طبيعي، وأن السلوك التكراري هو حيلة تكيفية مع المتغيرات البيئية المحدودة بالنسبة لهؤلاء الأطفال حتى يستطيعوا التواصل مع العالم المحيط بهم، وأن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم مشكلات في المرونة وضبط توجيه السلوك نحو الهدف لأن هذا يتطلب تحقيق التكامل بين المصادر المتعددة للمعلومات والمثيرات البيئية المحيطة بهم.

7. صعوبات التعلم Learning Disabilities

يذكر كل من (Hallahan & Kauffman, 2003) تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم على أنّ صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة منا لاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والادراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم".

يتم تصنيف صعوبات التعلم وفق نمطين رئيسين، وهما:

1) صعوبات تعلم نمائية، وتنقسم إلى:

- **صعوبات تعلم أولية نمائية:** تمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك، والذاكرة والتفكير واللغة وهذه العمليات تشكل اهمال أسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد منا لصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها (صالح وصهيب، 2022).
- **صعوبات ثانوية:** تتضمّن التفكير واللغة الشفهية، ولها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر والوعي بالمفاهيم والاشياء والعلاقات المكانية (كامل، 2005).

2) صعوبات تعلم أكاديمية

وتتضمّن الصعوبات التي تظهر من التلاميذ، والتي تتضمّن الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الاساسية وتشتمل بدورها على صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة، وصعوبات التهجئة، والتعبير الكتابى، وصعوبات الحساب (شقير، 2000).

كما اقترح يوسف (2010ب) إضافة نوع جديد منا لصعوبات إلى جانب التصنيف السابق ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية، والتي تشمل على قصور المهارات الاجتماعية، عدم الاتزان بالأدوار الاجتماعية، الرفض الاجتماعى، قصور التواصل الانفعالى، انخفاض دافعية الانجاز، انخفاض مفهوم الذات).

يمكن تصنيف ذوي صعوبات التعلم إلى خصائص سلوكية، وخصائص عقلية معرفية، وخصائص نفسية، وخصائص اجتماعية، وخصائص لغوية، وخصائص حركية (يوسف،2011).

أولاً: الخصائص المعرفية، وتتضمّن (الحلو، 2008):

- يعاني المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من مشاكل دراسية، ومنها صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب.
- لديهم صعوبة في اكتساب وإتقان واستخدام المعلومات والمهارات الأساسية لحل المشكلات، وتتكرر خبراتهم في الفشل الاكاديمى.
- لديهم اضطراب في النمو التتبعى في التعلم، ويتحدثون بصورة مزعجة أمام زملائهم، ويتسرعون في الإجابة عن الاسئلة.
- عدم القدرة على تنظيم الأعمال التي يكلفون بها، ويحتاجون إلى التوجيه المستمر.

ثانياً: خصائص اجتماعية، وتتضمّن (القمش، والجوالدة، 2012):

- انخفاض درجة التفاعل مع الاخرين، ووصفهم بأنهم غير متعاونين مع أقرانهم.
- قصور في التفاعل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة.
- صعوبة في إدراك وفهم الموضحات الاجتماعية غير اللفظية وتفسيرها
- صعوبة في إدراك أشكال التواصل الاجتماعى المختلفة.
- لايستطيعون تحمل المسئولية كما أنهم لا يتبعون التعليمات المدرسية ولا يلتزمون بها.
- انخفاض في الذكاءالاجتماعى، وضعف العلاقة مع الاصدقاء.
- عدم القدرة على الاندماج مع المحيط الاجتماعى.
- يميل ذوي صعوبات التعلم إلى العمل الفردى، وعدم التفاعل مع عملية التعلم.
- ضعف المهارات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعى وبالتالي يتفاقم صعوباتهم التعليمية.

وفى السياق ذاته يشير عبد الله (2010) إلى بعض السمات المميزة لذوي صعوبات التعلم، وهى كالتالى:

- تأخر في اكتساب اللغة وتطور الكلام.
- نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمنى للطفل.
- عدم التنظيم.
- قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.
- قصور في الإدراك الحسي.
- وجود صعوبة في المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.
- قصور الانتباه.
- اضطرابات النطق أو اللغة Speech And Language Disorders

يرى عبد السيد (2017) أن اضطرابات النطق هى خلل في نطق الطفل لبعض الحروف يؤدى إلى صعوبة إخراج الكلمات بطريقة صحيحة، ويكون ذلك نتيجة عوامل متعددة منها الخلل العضوى في جهاز النطق أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو تقليد الطفل للأخرين، ويبدو هذا الاضطراب في واحد أو أكثر من اضطرابات الحذف، الابدال، التحريف، أو الاضافة.

ترى منيب (2019) أن اضطرابات النطق واللغة هى عجز في نطق بعض الأصوات اللغوية، وهذا العجز متمثل في حذف صوت، أو إبدال نطق صوت بدلاً من صوت أخر، أو إضافة صوت زائد إلى الكلمة.

أسباب اضطرابات النطق واللغة

يمكن إجمال الأسباب المسئولة عن اضطرابات النطق، كما يذكرها ياسين (2014) كالآتي:

أ- الأسباب العضوية، وتتضمّن:

- خلل أجهزة النطق: تعد أجهزة النطق من أهم الأجزاء الرئيسية في إخراج الكلام، ومن ثم فإن اى خلل بها يؤدى إلى اضطرابات النطق، كالتالى:

- اللسان: يتصل اللسان بمؤخرة قاع الفم من خلال مجموعة من الأجيال والروابط، فإذا كانت الروابط قصيرة أو طويلة أكثر من اللازم فإن ذلك يعوق الحركة السهلة للسان.
- تشوه الأسنان: كلما كانت الأسنان سليمة البناء والتركيب، كانت قدرة الطفل على إخراج الأصوات بصورة صحيحة أفضل.
- شق الشفاه: تؤدى هذه الحالة إلى عدم احتباس الهواء عند نطق الحروف الاحتباسية الانفجارية، كما يصعب نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفاه.
- عدم تناسق الفكين وانطباقهما: يلعب الفكان دوراً هاماً في عملية إطباق الأسنان بصورة كاملة، ولذا فإن حركة الفكين تتحكم في وضوح الصوت وجودته.

- خلل الجهاز العصبي

تعد الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبى هى أحد الأسباب التي تقف وراء ما يعانيه ذوي اضطرابات النطق.

ب-أسباب مرتبطة بإعاقات أخرى، وتتضمّن:

- **الإعاقة السمعية:** يعتبر فقد حاسة السمع من أهم أسباب اضطرابات النطق، كما تتوقف درجة الاضطراب النطقى وفقاً لدرجة الفقد السمعي.

- **التأخر العقلي:** ويعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤخر أو تعيق اكتساب وتطور اللغة.

ج- الأسباب الوظيفية

وهي الأسباب التي لا ترجع إلى الحالة العضوية للطفل ولا لأجهزة النطق والكلام، وإنما ترتبط بالإطار الخارجى والبيئى حول الطفل، وهي تتضمّن التقليد لنماذج التعلم الضعيفة، والحرمان البيئى، نقص الدوافع والحوافز.

كما ترى القطاوى (2015) أن عملية النطق عملية عضوية بحته، وتتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وتربوية، فوظيفة اللغة تتأثر بالوظائف العضوية المتكاملة للأعضاء التالية (أعضاء استقبال الصوت والكلام والمسئول عنها حاسة السمع، واعضاء التنفيذ الكلامى، وأعضاء التنظيم الوظيفى المركزي).

ويمكن تلخيص أهم أسباب اضطرابات النطق واللغة، وذلك كما ذكرها Kurt (2018):

الظروف الاجتماعية غير الملائمة، تدهور المستوى الثقافى التعليمى للأسرة، والعوامل النفسية مثل المخاوف والقلق وعوامل الحرمان من الأسرة، أيضاً الاصابة الجسمية الولادية وبعد الولادة وخاصة أمراض الحصبة وأمراض الجهاز العصبى مثل إصابة المراكز الكلامية في اللحاء بتلف أو ورم أو التهاب، وعدم سلامة الحواس ومدى استجابة حواس الطفل لما يدور حوله من منبهات سمعية وبصرية مما لا يعطى فرصة التمرين الكافي في العمر المبكر.

أنواع اضطرابات النطق واللغة

تتنوع اضطرابات النطق واللغة لدى الأطفال وتتناولها كل من (crawford,2007,15) (عبد الرحمن، 18،2004) كالتالى:

أ- **الحذف omission:** هو تأخير الحروف الساكنة الاخيرة او الغاء اصوات الحروف في اخر او بداية او وسط الكلمات، فهو عبارة عن اضطراب في مخرج الصوت، ويكون حذف الاصوات او المقاطع الصوتية في بداية او وسط او اخر الكلمات.

ب- **التشويه أو التحريف Distortion:** ينتشر اضطراب التشويه لدى الأطفال وهو عبارة عن نطق صوت خطأ بحيث يكون قريب من الصوت الصحيح، فهو عبارة عن عدم وضوح صوت الحرف خلال النطق، بحيث يكون الصوت الخطأ مشابهاً للصوت الصحيح او يقاربه، ويحدث ذلك بسبب انحراف اللسان او الفك عن مواضعهم الصحيحة خلال نطق الحرف، والذي يؤدى بدوره إلى انحراف الهواء المحمل بالصوت عن مجراه الصحيح في الفم فيحدث التحريف او التشويه لصوت الحرف.

ج- **الابدال Substitution:** ينتشر بين الأطفال فبعض الأطفال ينطق مثلا كلمة (لا حل) بدلا من (راحل) وكلمة (دبنه) بدلا من (جبنة).

د- **الضغط Pressure:** عبارة عن عدم قدرة اللسان على الضغط بكفاءة (بالزيادة في الضغط عن الطبيعى او بضعف الضغط) على سقف الحلق الصلب، ويكون الضغط في الصوتين (ل، ر) وينتشر اضطراب الضغط لدى الأطفال.

وبالنسبة لطلبة الاحتياجات الخاصة في الكويت تلتزم الحكومة بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية والوسائل التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة بما فيهم فئتي بطيئي التعلم وصعوبات التعلم على قدم المساواة مع الاخرين في التعلم، مع مراعاة توفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصه لهم ورفع كفاءتها ومنحها الحوافز المادية والمعنويه، ويراعى في جميع الاختبارات التعليمية والمهنية أو اختبارات الاعتماد التي تقدمها الجهات الحكومية أو الاهلية حقوق واحتياجات ذوي الإعاقه وتلتزم الحكومه بتوفير الوسائل السمعية والمرئيه اللازمه والضمانات الكافية لخلق مناخ مقبول لمساعدتهم على استكمال تعليمهم، كما ورد في القانون رقم 8 لعام 2010 (كويت اليوم).

وقد قامت الكويت بتخصيص أراض من وزارة التربية لبناء أكبر مجمعين متكاملين يخدمان طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يستوعبان الجوانب التعليمية، ويشملان ورشاً تعليمية وورشاً علاجية ومراكز

طبية، وسيكون فيها أقسام للعلاج الطبيعي وملاعب وحمامات سباحة ومواقف باصات ومختبرات مجهزة ومتطورة لجميع الاعاقات وأحدث الوسائل حيث ستكون وفق الوسائل الالكترونية لمراعاة الحالات الصحية لابنائها المعاقين، وتصميمهما لن يأخذا الأدوار الرأسية لأنه يفضل أن تكون الأدوار فيهما أفقية خصوصا أن المساحات لدينا هناك كبيرة جدا، ولذلك أنه من الضروري أن تستغل أراضي وزارة التربية الاستغلال الأمثل، كما ورد في القانون رقم 8 لعام 2010 (كويت اليوم).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

هدفت دراسة السالم (2023) معرفة مستوى امتلاك الكفايات المهنية المتعلقة بمعايير التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة الصادرة من مجلس الأطفال غير العاديين لدى أخصائي التدخل المبكر العاملين مع الأطفال الصم وضعاف السمع ببرامج ومراكز التدخل المبكر في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (112) مشاركاً من مختلف البرامج والمراكز الحكومية والخاصة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على معايير (EL/ECSE) وتكييفها لتتواءم مع البيئة السعودية وطبيعة البرامج والمراكز فيها، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى الكفايات المهنية لجميع محاور الأداة هى متوسطة، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير التخصص ونوع المركز الذى يقدم الخدمة، وكشفت النتائج في متغير الدورات التدريبية المتخصصة، أن هناك دلالة احصائية في محور توظيف الأطر التعليمية/ التدريبية المناسبة، وأسفرت النتائج في متغير المؤهل التعليمى عن عدم وجود أى فروق ذات دلالة احصائية لجميع المعايير، عدا محور تنمية مهارات التعلم المبكر للطفل.

هدفت دراسة المزيد (2020) التعرف إلى الكفايات المهنية لمعلمى تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (207) معلم ومعلمة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ودلت النتائج أن افراد العينة متفاوتيين في أهمية وتوافر الكفايات المهنية لديهم، ومن أبرز الكفايات التي اتفق المعلمين على أهميتها ومدى توافرها الكفايات المعرفية، وكفايات ادارة الجلسة التدريبية، والكفايات المهارية، والكفايات الشخصية.

كما هدفت دراسة شتات (2020) التعرف برنامج تدريبي معرفي لرفع الكفايات المهنية والمعرفية لمعلمى الطلبة ذوي ضعف الانتباه والنشاط الزائد المدمجين في المدارس الحكومية في قطر، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير اختبار للكفايات المعرفية، ومقياس الكفايات المهنية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية للكفايات المعرفية وفى كل مجال من مجالاتها ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للكفايات المهنية وفى كل مجال من مجالاتها ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الكفايات المعرفية والمهنية لدى معلمى الطلبة ذوي ضعف الانتباه والنشاط الزائد قبل التدريب تبعاً لمتغير الجنس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفايات المعرفية والمهنية تبعاً لمتغير الجنس وبعد التدريب ولصالح الاناث، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الخبرة قبل أو بعد التدريب.

كما هدفت دراسة السليماني (2020) التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الطائف، وتكونت العينة من (103) معلم، وقد قام الباحث بتطوير استبانة،

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن اهتمام المعلمين بالكفايات المهنية كان وفق الترتيب التالى(التخطيط للتدريس، والأسس والمفاهيم المعرفية، الادارة الصفية، تنفيذ التدريس، المجتمعات المهنية، كما لم تظهر النتائج أى فروق ذات دلالة احصائية في استجابات المعلمين يمكن أن تعزى إلى متغيرى المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، وأظهرت نتائج التحليل التتبعي بأن الفروق ذات الدلالة الاحصائية والتي كانت تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في الكفايات المهنية المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية كانت لصالح المجموعة (10 دورات أو أكثر).

كما هدفت دراسة كوك(Cooc, 2019) بحث الاحتياج الفعلى لبرامج التطوير المهنى لمعلمى التربية الخاصة، وتكونت العينة من (45) من معلمى التربية الخاصة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لتناول الاحتياج الفعلى لبرامج التطوير المهنى لمعلمى التربية الخاصة، تم استخدام المنهج المسحي، وجاءت النتائج تشير إلى أن معلم التربية الخاصة بحاجة إلى التطوير المهنى بشكلٍ مستمر وبصورة خاصة في حال وجود أعداد كبيرة من الطلاب ذوي الإعاقة داخل غرفة الصف، علاوة على أن الدراسة خلصت إلى أن المعلم كلما كان يحمل مؤهل علمى أعلى كلما كان لديه تصور واضح حول مدى الحاجة إلى التطوير المهنى، الأمر الذى ينعكس بشكلٍ ايجابي على مستوى الطلاب ذوي الإعاقة.

هدفت دراسة الخالدي (2019) التعرف على مستوى الكفايات الواجب توافرها لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والتخصص الدقيق، ودراسة جميع مقررات الإعاقة البصرية الاختيارية في مرحلة الاعداد العام)، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، وتم الاعتماد على استبانة لتحديد مستوى الكفايات الواجب توافرها لدى الدراسين، استخدمت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفايات لدى أفراد الدراسة من الطلاب والطالبات كان في المستوى المتوسط، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات تعزى لمتغير التخصص الدقيق، وكانت هذه الفروق لصالح المتخصص في الإعاقة العقلية، كذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير دراسة جميع مقررات الإعاقة البصرية الاختيارية، وكانت هذه الفروق لصالح من درسوا هذه المقررات جميعها، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة العصيمي (2019) تقييم الكفايات الإدارية اللازمة لدى مدراء ومديرات برامج التربية الخاصة في منطقة الرياض التعليمية، وقد شملت عينة الدراسة (56) مدير ومديرة لمدارس ومعاهد ومراكز حكومية وأهلية تعنى بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من فئات صعوبات التعلم والتوحد والاعاقات العقلية والسمعية والبصرية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تقييم الكفايات الإدارية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والاتصال والتقويم) لمديرى ومديرات تلك البرامج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة أن مديرى ومديرات برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض الموظفون بدرجة كبيرة جداً على ممارسات الكفايات الإدارية، وأن مجال التقويم جاء في المرتبة الاولى من مجالات الكفايات الإدارية، وجاء في المرتبة الثانية مجال الاتصال، ومجال التنظيم ثالثاً، ومجال التخطيط في المرتبة الرابعة، في حين جاء مجال التوجيه أخيراً في المرتبة الخامسة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى مديرى ومديرات باختلاف متغير الجنس (مدير أو مديرة) ومتغير نوع البرنامج (حكومى أو أهلى) ومتغير نوع الإعاقة، وكذلك باختلاف متغيرات الدراسة الأخرى (المؤهل العلمى، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

وهدفت دراسة شقير (2019) الكشف عن واقع التدريب قبل الخدمة والحاجة اليه لكل من الكفايات العلمية والمعرفية، وكفاية ضبط وإدارة الفصل، والكفايات الشخصية، وكفايات إعداد خطة تربوية فردية وتنفيذها التي تساهم بدور كبير في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الاعاقات البسيطة والمتوسطة بمدارس الدمج الشامل، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة تخصص تربية خاصة ببرنامج التعليم الأساسي بالفرقة الرابعة بكلية التربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبانة كفايات التنمية المهنية لمعلم الاعاقات البسيطة والمتوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أعلى نسبة للكفايات العملية والمعرفية التي تحتاج تدريبات كبيرة هى الكفايات المتعلقة بمهارة توظيف المادة العلمية واستفادة التلميذ منها، أما الكفايات الخاصة بإدارة وضبط الفصل فجاءت كفاية واحدة خاصة باستخدام المعلم للأسلوب الديمقراطى، وفيما يتعلق بالكفايات الشخصية فهي تمثل ضرورة في التدريس، أما كفايات اعداد الخطة الفردية وتنفيذها فتحتاج للتدريب بدرجات تتراوح بين الكبيرة والمتوسطة.

أما دراسة ماجوكو(Majoko, 2019) هدفت معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمى التربية الخاصة في المدرسة الشاملة من وجهه نظرهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (34) معلم من معلمى التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية من مركز ميدلاندز التعليمي في زيمبابوي، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي المقارن وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات المتعلقة بالتقييم والتمييز بين مفهوم التدريس وإدارة الصف والتعاون داخل المجتمع المدرسي أكثر الكفايات التدريسية أهمية من وجهه نظر عينة الدراسة، وأظهرت النتائج ايضاً أهمية برامج التطوير المهني قبل وأثناء الخدمة، الأمر الذي يؤدى في المحصلة إلى التنفيذ الناجح للاجراءات لتحقيق تعليم شامل فعال.

كما أجرى عبيدات (2018) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الامريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (95) معلماً ومعلمة من معلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لأهمية الكفايات المهنية كان مرتفعاً، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية الكفايات الخاصة بالإضافة إلى فروق دالة تعزى لمتغير المؤهل العلمى (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمى) لصالح المعلمين الحاصلين درجة علمية في تخصص التربية الخاصة، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير الخبرة.

كما هدفت دراسة مورفي (Murphy, 2016) قياس أثر تقديم برامج التطوير المهني لمعلمى التربية الخاصة لمدة يومين، وقد تضمن محتوى البرنامج على مفاهيم ومهارات تتعلق باستراتيجيات التدريس التي تناسب الطلاب ذوي الإعاقة بشكلٍ عام وذوي اضطراب التوحد بشكلٍ خاص ومدى فاعلية هذا البرنامج في مساعدة المعلمين في تنفيذ هذه الاستراتيجيات داخل غرفة الصف، تم استخدام المنهج التجريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تغيير كبير في مدى معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعال وزيادة قدرتهم على ممارستها وتفعيلها داخل البيئة التعليمية.

هدفت دراسة العجمي والدوسرى (2016) إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهه نظر المعلمين بمدينة الرياض، حيث تكونت عينة الدراسة من (246) معلماً ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام، واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات المهنية مقسم على خمس أبعاد تمثل الكفايات المهنية هى (كفايات الأسس العامة– كفايات تدريسية ومهنية– كفايات معرفية– كفايات مهارية– كفايات وجدانية

شخصية)، تم استخدام المنهج المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توافر الكفايات المهنية من وجهه نظر معلمى التربية الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد المقياس.

كما هدفت دراسة إرجول (Ergul, 2014) استكشاف الكفايات المهنية اللازمة لمعلمى التربية الخاصة ما قبل الخدمة، وتكونت العينة من (145) من معلمى التربية الخاصة من جامعة أنقرة، وجامعة الأناضول، ومن جامعة غازي وجامعة أبانت عزت بايسال، ومن مختلف وحدات التربية الخاصة ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبانة للكفايات المهنية، وتم استخدام المنهج المسحي، وجاءت النتائج تؤكد على أهمية جميع الكفايات المهنية والتي تتضمّن (الكفايات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، الخطة التعليمية الفردية، التدريس، الكفايات الشخصية، التواصل مع الأسرة، الكفايات في استخدام التقنية) بشكلٍ عام ولكن كانت الكفايات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية الأعلى من حيث الأهمية من وجهه نظر عينة الدراسة، ثم تليها الكفايات الشخصية، ثم بعد ذلك الكفايات التكنولوجية.

هدفت دراسة ديمر (Dimer, 2013) معرفة آراء معلمى التربية الخاصة حول الكفايات المهنية الخاصة بهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (107) معلم، تم استخدام المنهج المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمى التربية الخاصة يؤكدون على أهمية الكفايات المهنية المتعلقة بإدارة الصف ومهارات التواصل، والتأكيد على ضرورة الحصول على برامج تطوير مهنى بشكلٍ مستمر من خلال زيادة ساعات التدريب أثناء الخدمة، وجعل البرامج التدريبية مواكبة للميدان بحيث ترتكز على الكفايات المهنية التي يحتاجها معلم التربية الخاصة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وهو الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة نجد أن الدراسات ذات صلة بالموضوع قليلة، وما توصلت له الدراسات السابقة أن أغلبها كانت تتناول موضوع الكفايات الواجب توافرها لدى معلّمي الطلبة العاديين، كدراسة السالم (2023) التي هدفت التعرف إلى امتلاك الكفايات المهنية المتعلقة بمعايير التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة الصادرة من مجلس الأطفال غير العاديين لدى أخصائي التدخل المبكر العاملين مع الأطفال الصم وضعاف السمع ببرامج ومراكز التدخل المبكر في المملكة العربية السعودية، ودراسة شتات (2020) التي هدفت التعرف برنامج تدريبي معرفي لرفع الكفايات المهنية والمعرفية لمعلمى الطلبة ذوي ضعف الانتباه والنشاط الزائد المدمجين في المدارس الحكومية في قطر، ودراسة السليماني (2020) التي هدفت التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الطائف، وفي هذه الدراسة تم التركيز على الكفايات الواجب توافرها لدى معلّمي طلبة التربية الخاصة، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتطبيقها على مراكز التربية الخاصة في دولة الكويت، وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة على المستوى المحلي في حدود علم الباحثة.

من حيث المنهج

تشابهت الدراسات السابقة مع معظم الدراسة الحالية باستخدامها المنهج الوصفي مثل دراسات العصيمي (2019)، (Majoko,2019)، السليماني (2020).

من حيث العينة

تكونت عينة بعض الدراسات السابقة من معلّمي الطلبة والمعلمين بالخدمة دراسات كل سيد (2021)، شقير (2019)، الخالدى (2019)، أما الدراسة الحالية فسوف تتكون العينة من معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ببناء فكرة عامة عن مشكلة الدراسة، والتعمق بمتغيراتها، وتكوين ودعم الإطار النظري، والاستفادة من المراجع، والمصادر التي تم تناولها، والتمكن من صياغة التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة، واختيار المنهج الذي يتناسب مع الدراسة الحالية (الوصفي المسحي)، وبناء أداة الإستبانة، واختيار عينة الدراسة، والاستفادة من تحليلاتها، ونتائجها.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تعد الأولى– في حدود علم الباحثة– التي تتناول الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت، وأنها تناولت بالدراسة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يوجد قلة من الدراسات التي اهتمت بهذه الفئة.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، ووصف مجتمع عينة الدراسة ويوضح كيفية بناء أدوات الدراسة ويبين إجراءات التطبيق والمعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

منهج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج المسحي الوصفي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت البالغ عددهم (405) حسب الاحصائيات.

عينة الدراسة

يتم إختيار عينة الدراسة بناءاً على معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة حيث بلغ حجم العينة 197 معلم من معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت.

وقد قامت الباحثة بتوزيع الإستمارات على معلمى الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في دولة الكويت وتم استبعاد بعض الاستمارات لعدم صلاحيتهم وبالتالي حجم العينة 192 معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

خصائص عينة الدراسة

وصف بعض الخصائص الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة.

الجدول (1)

توزيع مفردات العينة وفقًا لعدد للجنس وسنوات الخبرة

حجم العينة			
الجنس		**التكرار**	**النسبة**
	ذكور	59	%30.7
	إناث	133	%69.3
الإجمالي		192	%100
عدد سنوات الخبرة		**التكرار**	**النسبة**
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	136	%70.8
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	44	%22.9
	أكثر من 10 سنوات	12	%6.3
الإجمالى		192	%100

(1) الجنس

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس وفقد تبين أن أكبر عدد من عينة الدراسة من الإناث وعددهم 133 بنسبة 69.3%، في أن الذكور عددهم 59 بنسبة 30.7%.

(2) عدد سنوات الخبرة

توزيع عينة الدراسة وفقًا لعدد سنوات الخبرة وقد تبين أن أكبر عدد من عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم من سنة إلى أقل 5 سنوات وبلغت نسبتهم (70.8%)، يليهم نسبة (22.9%) من عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم من 5 إلى 10 سنوات، أقل نسبة عدد سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات وبلغت (6.3%).

أدوات الدراسة

تمثلت أداة الدراسة باستبانة حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت:

- **الهدف من الاستبانة**

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت.

- **تحديد محاور الاستبانة**

ولتحديد محاور الاستبانة أطلعت الباحثة على الدراسات السابقة والبحوث التى اهتمت بالكفايات التدريسية للمعلمين بشكلٍ عام والكفايات التدريسية لمعلمى التربية الخاصة بشكلٍ خاص مثل دراسة كل من دراسة العصيمي (2019)، (Majoko, 2019)، السليماني (2020).

ومن هنا استطاعت الباحثه تحديد محاور الاستبانة التى تتمثل فى الآتي:

- الجزء الأول من الاستبانة: يتضمّن المتغيرات الشخصية للدراسة المتعلقة بالمعلومات الشخصية أو البيانات الأوليَّة، وتشمل مجموعة من البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة وهي (الجنس وعدد سنوات الخبرة).
- الجزء الثاني من الاستبانة: يتضمّن قياسَ محاور الدراسة وهي كالتالي:

المحور الأول: كفايات التخطيط للتدريس (9 عبارات).

المحور الثاني: كفاية تنفيذ التدريس (15 عبارة).

المحور الثالث: كفاية تقويم التدريس وتتكون من (10 عبارات).

- **إختيار نوع العبارات للاستبانة وصياغتها**

قامت الباحثة بتصميم إستبيان عن الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت حيث تم إختيار نوع العبارات بطريقة التدرج الخماسى وروعى عند صياغة عبارات الاستبانة أنها اتسمت بسهولة القراءة وبساطة التعبير حتى لا يكون هناك تفسيرات مختلفة لنفس العبارة، ؤأنها تغطى جميع محاور الاستبانة، وتنتمي كل عبارة للمحور التابع لها، وكل عبارة لها معنى واحد.

- **ترتيب بنود الاستبانة**

روعى عند ترتيب بنود الاستبانة أن يكون الترتيب تبعاً لمحاور الاستبانة.

- **إعداد تعليمات الاستبانة**

تم تحديد تعليمات الاستبانة في توضيح الهدف منها، وأن يكتب كل فرد البيانات الخاصة به (الجنس وعدد سنوات الخبرة)، وتوضيح كيفية الإجابة على مفردات الاستبانة، وتوضيح ضرورة الإجابة على جميع المفردات ووضع علامة ✓ أمام الإجابة المناسبة.

- **إعداد مفتاح التصحيح**

"مفتاح تصحيح الاستبانة" حيث تم التصحيح على مقياس " موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة " بدرجات (5 –4 –3 – 2 – 1) على الترتيب للعبارات.

الدرجة=] (المحور الأول 9 عبارات) + (المحور الثانى 15 عبارة) + (المحور الثالث 10 عبارات)]× 5 درجات = 170 درجة وتم تقسيم المحاور حسب المدى حيث كانت: –

أ – أقل درجة هى 34.

ب– أكبر درجة هى 170.

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسط المرجح لإستجابات السادة المحكمين على الأسئلة الواردة في شكل تدرج خماسى، حيث يعتبر من أفضل أساليب قياس الاتجاهات. ويستخدم المتوسط المرجح إذا كان المتغير يأخذ قيماً تختلف من حيث أهميتها، لذلك يجب أخذ هذه الأهمية في الاعتبار وذلك بإعطاء كل عبارة الوزن المناسب لأهميتها، فقام الباحث بإعطاء الوزن المناسب لأهمية كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك على النحو التالي: (موافق بشدة: الوزن 5، موافق: الوزن 4، محايد الوزن 3، غير موافق الوزن 2، غير موافق بشدة: الوزن 1).

تم حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة من أعلى قيمة في المقياس (5−1= 4)، تم قسمة المدى (4) على (5) والهدف من ذلك تحديد الطول الفعلي لكل خلية، وكانت (4÷5= 0.80).

وبذلك يكون الوزن المرجح لإجابات كل عبارة من العبارات على النحو التالي:

1 – 1.79	(غير موافق بشدة)
1.80 – 2.59	(غير موافق)
2.60 – 3.39	(محايد)
3.40 – 4.19	(موافق)
4.20 – 5	(موافق بشدة)

- **وضع الاستبانة فى صورتها الأولية**

تم وضع الاستبانة في صورتها الأولية وهو يتكون من (3) محاور (كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية تقويم التدريس) ولكل محور مجموعة من البنود وهي: المحور الأول يتكون من (9 بنود)، المحور الثاني يتكون من (15 بند)، المحور الثالث يتكون من (10 بنود).

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهرى (صدق المحكمين)

تم عرض الاستبانة فى صورته الأولية على المحكمين وعددهم (20) محكمين وذلك لإبداء أرائهم فيما يلي:

تحديد مدى إنتماء كل عبارة من عبارات الاستبانة للمحور الذي وردت ضمنه أو عدم إنتمائها، صلاحية العبارات لقياس ما وضعت من أجله، وشمول الاستبانة على جميع العبارات التي تجيب عن أهداف البحث، كفاية عدد العبارات لتوضيح المحور الذي يتضمنها، ووضوح ودقة التعليمات الخاصه بالاجابة على الاستبانة، وضوح صياغة كل عبارة لأفراد العينة وإمكانية تعديل صياغة أو حذف أو إضافة عبارات جديدة ليصبح الاستبانة أكثر قدرة على تحقيق الغرض الذي وضع من أجله.

وفى ضوء إتفاق المحكمين استبقت الباحثه على العبارات التى حصلت على نسبة إتفاق (80% فأكثر) من عدد المحكمين، وقد تم إعادة صياغة بعض العبارات وأدخل بعض التعديلات عليها، بناءاً على ملاحظات المحكمين.

الصدق البنائى (الإتساق الداخلى)

والصدق البنائي يقاس بالإتساق الداخلي Internal Consistency لاختبار مدى تماسك مفرداته. وهي تعد كافية للتأكد من صدق الاستبانات الجديدة.

تم تطبيق المقياس على مجموعة من معلمى ذوي الاحتياجات الخاصة وبلغ عددهم 50 من خارج العينة وتم حساب التجانس الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات

المعلمين على كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والفقرات التي تنتمي إليه:

الجدول (2)

معامل الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إلية الفقرة بالنسبة للاستبيان

العبارة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلّية	العبارة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلّية	العبارة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلّية
كفاية التخطيط للتدريس			كفاية تنفيذ التدريس			كفاية تقويم التدريس		
1	0.819**	0.719**	10	0.859**	0.795**	25	0.822**	0.769**
2	0.729**	0.644**	11	0.867**	0.837**	26	0.905**	0.722**
3	0.877**	0.797**	12	0.872**	0.841**	27	0.933**	0.739**
4	0.665**	0.535**	13	0.923**	0.854**	28	0.931**	0.737**
5	0.861**	0.756**	14	0.810**	0.758**	29	0.890**	0.747**
6	0.855**	0.752**	15	0.814**	0.780**	30	0.874**	0.745**
7	0.852**	0.783**	16	0.765**	0.737**	31	0.891**	0.728**
8	0.860**	0.803**	17	0.733**	0.711**	32	0.851**	0.716**
9	0.851**	0.840**	18	0.744**	0.691**	33	0.775**	0.627**
			19	0.864**	0.767**	34	0.868**	0.749**
			20	0.796**	0.704**			
			21	0.865**	0.758**			
			22	0.730**	0.625**			
			23	0.774**	0.764**			
			24	0.807**	0.820**			

** دال إحصائيا عند مستوى (0.01) * دال إحصائية عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول (2) أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بعلاقة إرتباطية ذات دالة إحصائياً مع درجة البعد التى تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.933**)، (0.665**) وجميعها دالة عند مستوى معنويه (0.01)، (0.05)، وبالتالى فإن عبارات الاستبانة متماسكة وتنتمي كل عبارة إلى البعد الذي يتضمنها مما يدل على التجانس الداخلي للاستبيان، والاستبانة يقيس ما وضع من أجله.

أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بعلاقة إرتباطية دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاستبيان حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.854**)، (0.535**) وجميعها دالة عند مستوى معنويه (0.01)، (0.05)، وبالتالى يمكن إعتبار الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى لعباراته، والاستبانة يقيس ما وضع من أجله.

الجدول (3)

معامل الإرتباط بين الابعاد وبعضها البعض وبين الابعاد والاستبانة ككل

البعد	كفاية التخطيط للتدريس	كفاية تنفيذ التدريس	كفاية تقويم التدريس
كفاية تنفيذ التدريس	0.870**		
كفاية تقويم التدريس	0.572**	0.616**	
الاستبانة ككل	0.897**	0.936**	0.832**

** دال إحصائيا عند مستوى (0.01)

يتبين من الجدول (3) أن جميع أبعاد الاستبانة تتمتع بعلاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائياً مع بعضها البعض حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.870**)، (0.572**) وجميعها دالة عند مستوى معنويه (0.01)، (0.05)، جميع أبعاد الاستبانة تتمتع بعلاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائياً مع الاستبانة ككل حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.832**)، (0.936**) وجميعها دالة عند مستوى معنويه (0.01)، (0.05)، وبالتالى فإن أبعاد الاستبانة متماسكة مما يدل على التجانس الداخلي للاستبيان، والاستبانة يقيس ما وضع من أجله.

حساب ثبات المِقياس

وقد قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده الفرعية، ثم تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (باستخدام معادلة سبيرمان براون) للمقياس ككل وأبعاده الفرعية باستخدام (SPSS V.25) كما بجدول (4).

الجدول (4)

معاملات ثبات مقياس الوعي الصوتي ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)
كفايات التخطيط للتدريس	9	0.935	0.933
كفايا تنفيذ التدريس	15	0.962	0.943
كفايات تقويم التدريس	10	0.965	0.929
الاستبانة ككل	34	0.974	0.886

يتضح من الجدول (4) ما يلي: بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ: يتضح من الجدول (4) أنه تمّ الحصول على معامل ثبات (0.974) للدرجة الكلّية للاستبيان، (0.935) لبُعد كفايات التخطيط للتدريس، (0.962) لبُعد تنفيذ التدريس، (0.965) لبُعد تقويم التدريس.

وبالنسبة لمعامل التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان التصحيحية): أنه تمّ الحصول على معامل ثبات (0.886) للدرجة الكلّية للاستبيان، (0.933) لبُعد كفايات التخطيط للتدريس، (0.943) لبُعد كفايا تنفيذ التدريس، (0.929) لبُعد كفايات تقويم التدريس.

وكلها معاملات تدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات لقياس ما وُضع من أجله؛ يدل ذلك على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

صياغة الاستبانة في صورته النهائية

تمّ وضع الاستبانة في صورته النهائية وهو يتكون من (3) محاور (كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية تقويم التدريس) ولكل محور مجموعة من البنود وهي: المحور الأول يتكون من (9 بنود)، المحور الثاني يتكون من (15 بند)، المحور الثالث يتكون من (10 بنود).

المعاملات الإحصائية التى استخدمت في تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات وإجراء المعاملات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS لاستخراج النتائج وفيما يأتي بعض الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. **معامل إرتباط بيرسون:** لحساب صدق المحتوى (التجانس الداخلى) للإستبيان.
2. **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات وصلاحية الاداة ويعتبر من أشهر معاملات الثبات حيث يعتمد على حساب الارتباط الداخلى للإجابة على العبارات
3. **التكرارات والنسب المئوية**
4. **الانحراف المعياري:** هو أحد المقاييس المهمة لمعرفة مدى تشتت البيانات عن وسطها الحسابي، كما أنه يفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها، حيث تعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي انحرافها المعياري أقل.
5. **المتوسط المرجح والمتوسط المئوى المرجح:** (حيث يعتبر من أفضل أساليب قياس الاتجاهات للتعرف على مستوى جودة كل عبارة من وجهة نظر المحكمين ويستخدم في مقاييس وإستبيانات التدرج).
6. **إختبار تحليل التباين الأحادى في إتجاة واحد One – Way ANOVA:** هو إحدى الاختبارات المعلمية ويستخدم في حالة وجود أكثر من عينتين مستقلتين.
7. **إختبار Independent Samples T–Test** لقياس دلالات الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
8. **قيمة كا^2 المحسوبة** لحسن المطابقة للتحقق من مدى تجانس أو اختلاف آراء أفراد مجتمع الدراسة حول فقرات الاستبانة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، والتعرف الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلمى ذوي الاحتياجات الخاصة المتمثلة في (كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية تقويم التدريس)، وسعت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة على التساؤلات وسوف يتناول هذا الفصل عرض تفصيلى لنتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء تساؤلات الدراسة بعد تطبيق الاستبانة والمقاييس وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ماهي كفايات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحه والانحرافات المعيارية المتوسطات المئوية المرجحه وقيمة كا^2 لمفردات محور كفاية التخطيط للتدريس، والجدول (5) الآتي يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسط المئوى المرجح والانحراف المعياري وقيمة كا^2 المحسوبة لأراء أفراد عينة الدراسة (معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة) حول كفايات التخطيط للتدريس

م	الكفايات		مستويات التدرج					مجموع الأوزان	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المئوى المرجح	قيمة كا^2	الدلالة	المستوى
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة							
1	يصوغ المعلم النتاجات التعلمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	69	85	32	2	4	789	4.11	0.86	%82.2	147.32	0.000	موافق
		%	%35.9	%44.3	%16.7	%1	%2.1							
2	يحلل محتوى المادة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية قبل البدء بالتدريس	ت	84	77	25	5	1	814	4.24	0.82	%84.8	163.10	0.000	موافق بشدة
		%	%43.8	%40.1	%13	%2.6	%0.5							
3	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	87	78	18	7	2	817	4.26	0.85	%85.2	173.37	0.000	موافق بشدة
		%	%45.3	%40.6	%94	%3.6	%1							
4	يحدد الزمن المقدّر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية.	ت	70	86	23	7	6	783	4.08	0.95	%81.6	144.20	0.000	موافق
		%	%36.5	%44.8	%12	%3.6	%3.1							
5	يراعي خصائص الطلبة وحاجاتهم عند التخطيط للتدريس.	ت	88	79	13	8	4	815	4.24	0.91	%84.8	178.68	0.000	موافق بشدة
		%	%45.8	%41.1	%6.8	%4.2	%2.1							
6	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات ينفذهاالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	67	94	21	6	4	790	4.11	0.87	%82.2	167.84	0.000	موافق
		%	%34.9	%49	%10.9	%3.1	%2.1							
7	يختار استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	82	85	17	5	3	814	4.24	0.84	%84.8	179.67	0.000	موافق بشدة
		%	%42.7	%44.7	%8.9	%2.6	%1.6							
8	يخطط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	84	82	20	5	1	819	4.27	0.79	%85.4	177.95	0.000	موافق بشدة
		%	%43.8	%42.7	%10.4	%2.6	%0.5							
9	يختار استراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة في ضوء نتاجات التعلم	ت	71	91	23	4	3	799	4.16	0.83	%83.2	169.35	0.000	موافق
		%	%37	%47.4	%12	%2.1	%1.6							
المتوسط العام لمحور كفايات التخطيط للتدريس								7240	4.19	0.858	%83.8		موافق	

نلاحظ من الجدول (5) السابق استجابات معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حول كفايات التخطيط اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت وقد تبين أن (5 كفايات) قد جاءت بمتوسطات مئوية مرجحه تقع في درجة (موافق بشدة) أى مستوى مرتفع جدًا، في حين جاءت عدد (4 كفايات) بمتوسط مئوي مرجح يقع في درجة (موافق) أي مستوى موتفع.

وكانت قيم كا^2 لجميع المهارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على وجود تباين بين إستجابات أفراد العينة حول كفايات التخطيط للتدريس، حيث جاءت إستجابات معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حول كفايات التخطيط للتدريس في دولة الكويت متفاوته وقد كان ترتيب هذه الكفايات حسب المتوسط المئوى المرجح من المرتفع إلى المنخفض كالآتي:

أولاً: كفايات التخطيط للتدريس التي حصلت على درجة (موافق بشدة) أى مستوى مرتفع جدًا بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح:

حازت كفاية "يخطط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة " على الترتيب الأول بمتوسط مرجح (4.27) ومتوسط مئوى مرجح (85.4%).

تليها كفاية " يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة " حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط مرجح (4.26) ومتوسط مئوى مرجح (85.2%).

تليها كفاية " يحلل محتوى المادة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية قبل البدء بالتدريس " حصلت على الترتيب الثالث بمتوسط مرجح (4.24) ومتوسط مئوى مرجح (84.8%).

تليها كفاية " يختار استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة " حصلت على الترتيب الرابع بمتوسط مرجح (4.24) ومتوسط مئوى مرجح (84.8%).

تليها كفاية "يراعي خصائص الطلبة وحاجاتهم عند التخطيط للتدريس " حصلت على الترتيب الخامس بمتوسط مرجح (4.24) ومتوسط مئوى مرجح (84.8%).

ثانيًا: كفايات التخطيط للتدريس التي حصـــلت على درجة (موافق) أى مســـتوى مرتفع بناءاً على التدرج الخماسي للوزن المرجح:

حازت كفاية "يختار استراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة في ضوء نتاجات التعلم" على الترتيب السادس بمتوسط مرجح (4.16) ومتوسط مئوى مرجح (83.2%) تليها كفاية " يصوغ المعلم النتاجات التعلمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" حصلت على الترتيب السابع بمتوسط مرجح (4.11) ومتوسط مئوى مرجح (82.2%).

تليها كفاية " يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات ينفذها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" حصلت على الترتيب الثامن بمتوسط مرجح (4.11) ومتوسط مئوى مرجح (82.2%).

تليها كفاية " يحدد الزمن المقدّر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية" حصلت على الترتيب التاسع بمتوسط مرجح (4.08) ومتوسط مئوى مرجح (81.6%).

وبالتالي تكون أكثر الكفايات إرتفاعاً هي "يخطط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط (4.27)، وأقل الكفايات هى " يحدد الزمن المقدّر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية" بمتوسط (4.08).

كما قد أشارت النتائج إلى أن كفايات التخطيط للتدريس لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت تقع في درجة (موافق) أى مستوى مرتفع حيث حصل على متوسط مرجح (4.19) ومتوسط مئوى مرجح (83.8%) بناءاً على التدرج الخماسي للوزن المرجح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ماهي كفايات تنفيذ التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحه والانحرافات المعيارية المتوسطات المئوية المرجحه وقيمة كا^2 لمفردات محور كفاية تنفيذ التدريس، كما يظهر في الجدول (6) الآتي.

الجدول (6)

المتوسط المئوى المرجح والانحراف المعياري وقيمة كا ^{2}المحسوبة لأراء أفراد عينة الدراسة (معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة) حول كفايات تنفيذ التدريس

م	الكفايات		مستويات التدرج					مجموع الأوزان	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المئوى المرجح	قيمة كا^2	الدلالة	المستوى
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة							
10	يتابع المعلم مدى التقدم في تحقيق النتاجات التعليمية أثناء التدريس	ت	73	93	20	2	4	805	4.19	0.82	%83.8	182.95	0.000	موافق
		%	%38	%48.4	%10.4	%1	%2.1							
11	يقوم المعلم بإدارة الصف بكفاءة وفاعلية.	ت	87	78	18	5	4	815	4.24	0.88	%84.8	173.05	0.000	موافق بشدة
		%	%45.3	%40.6	%9.4	%2.6	%2.1							
12	يجيد طرح الأسئلة الصفية بما يحقق نتاجات التعلم.	ت	83	77	26	5	1	812	4.23	0.82	%84.6	160.1	0.000	موافق بشدة
		%	%43.2	%40.1	%13.5	%2.6	%0.5							
13	يستخدم وقت الدرس بفاعلية.	ت	83	90	12	3	4	821	4.28	0.82	%85.6	202.7	0.000	موافق بشدة
		%	%43.2	%46.9	%6.3	%1.6	%2.1							
14	ينوع في طرائق التدريس المستخدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	84	76	28	1	3	813	4.23	0.83	%84.6	162.8	0.000	موافق بشدة
		%	%43.8	%39.6	%14.6	%0.5	%1.6							
15	يعالج المواقف الطارئة في الحصـــة بالشـــكل المناسب.	ت	84	88	17	1	2	827	4.31	0.74	%86.2	201.1	0.000	موافق بشدة
		%	%43.8	%45.8	%8.9	%0.5	%1							

م	الكفايات		مستويات التدرج					مجموع الأوزان	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المنوى المرجح	قيمة كا2	الدلالة	المستوى
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة							
16	يكيّف الدرس بما يتناسب مع قدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	87	83	15	4	3	823	4.29	0.82	%85.8	191.02	0.000	موافق بشدة
		%	%45.3	%43.2	%7.8	%2.1	%1.6							
17	يفسح المجال للطلبة للمناقشة والحوار وطرح الأسئلة.	ت	75	89	23	2	3	807	4.20	0.81	%84	174.9	0.000	موافق بشدة
		%	%39.1	%46.4	%12	%1	%1.6							
18	يقدم ملخصاً لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة.	ت	80	77	22	10	3	797	4.15	0.93	%83	144.5	0.000	موافق
		%	%41.7	%40.1	%11.5	%5.2	%1.6							
19	يثير دافعية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خلال التدري.	ت	74	85	26	4	3	799	4.16	0.85	%83.2	157.01	0.000	موافق
		%	%38.5	%44.3	%13.5	%2.1	%1.6							
20	يوظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	76	86	26	2	2	808	4.21	0.79	%84.2	168.8	0.000	موافق بشدة
		%	%39.6	%44.8	%13.5	%1	%1							
21	ينمي القيم والاتجاهات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	89	75	19	5	4	816	4.25	0.89	%85	171.2	0.000	موافق بشدة
		%	%46.4	%39.1	%9.9	%2.6	%2.1							
22	يستخدم التعزيز المناسب لاستجابات الطلبة.	ت	88	73	26	3	2	818	4.26	0.83	%85.2	166.4	0.000	موافق بشدة
		%	%45.8	%38	%13.5	1.6	1							
23	يراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس.	ت	83	77	24	3	5	806	4.20	0.91	%84	157.7	0.000	موافق بشدة
		%	%43.2	%40.1	%12.5	%1.6	%2.6							
24	يوظف التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	82	80	27	1	2	815	4.24	0.79	%84.8	168.9	0.000	موافق بشدة
		%	%42.7	%41.7	%14.1	%0.5	%1							
المتوسط العام لمحور كفايات تنفيذ التدريس								12182	4.23	0.84	%84.6	موافق بشدة		

نلاحظ من الجدول (6) السابق أن إستجابات معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حول كفايات تنفيذ التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويتوقد تبين أن (12 كفاية) قد جاءت بمتوسطات مئوية مرجحه تقع في درجة (موافق بشدة) أى مستوى مرتفع جدًا، في حين جاءت عدد (3 كفايات) بمتوسط مئوي مرجح يقع في درجة (موافق) أي مستوى موتفع.

وجاءت قيم كا^2 لجميع المهارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على وجود تباين بين إستجابات أفراد العينة حول كفايات تنفيذ التدريس، حيث جاءت إستجابات معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حول كفايات تنفيذ التدريس في دولة الكويت متفاوته، وقد كان ترتيب هذه الكفايات حسب المتوسط المئوى المرجح من المرتفع إلى المنخفض كالتالى:

أولاً: كفايات تنفيذ التدريس التي حصلت على درجة (موافق بشدة) أى مستوى مرتفع جدًا بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح:

حازت كفاية "يعالج المواقف الطارئة في الحصة بالشكل المناسب" على الترتيب الأول بمتوسط مرجح (4.31) ومتوسط مئوى مرجح (86.2%)، تليها كفاية " يكيّف الدرس بما يتناسب مع قدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاص" حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط مرجح (4.29) ومتوسط مئوى مرجح (85.8%)، تليها كفاية " يستخدم وقت الدرس بفاعلية" حصلت على الترتيب الثالث بمتوسط مرجح (4.28) ومتوسط مئوى مرجح (85.6%)، تليها كفاية " يستخدم التعزيز المناسب لاستجابات الطلبة" حصلت على الترتيب الرابع بمتوسط مرجح (4.26) ومتوسط مئوى مرجح (85.2%)، تليها كفاية " ينمي القيم والاتجاهات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة " حصلت على الترتيب الخامس بمتوسط مرجح (4.25) ومتوسط مئوى مرجح (85%)، تليها كفاية "يوظف

التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" على الترتيب السادس بمتوسط مرجح (4.24) ومتوسط مئوى مرجح (84.8%)، تليها كفاية "يقوم المعلم بإدارة الصف بكفاءة وفاعلية" على الترتيب السابع بمتوسط مرجح (4.24) ومتوسط مئوى مرجح (84.8%)، تليها كفاية "يجيد طرح الأسئلة الصفية بما يحقق نتاجات التعلم" على الترتيب الثامن بمتوسط مرجح (4.23) ومتوسط مئوى مرجح (84.6%)، تليها كفاية "ينوع في طرائق التدريس المستخدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" على الترتيب التاسع بمتوسط مرجح (4.23) ومتوسط مئوى مرجح (84.6%)، تليها كفاية "يوظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" على الترتيب العاشر بمتوسط مرجح (4.21) ومتوسط مئوى مرجح (84.2%)، تليها كفاية "يفسح المجال للطلبة للمناقشة والحوار وطرح الأسئلة" على الترتيب الحادى عشر بمتوسط مرجح (4.20) ومتوسط مئوى مرجح (84%)، تليها كفاية "يراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس" على الترتيب الثاني عشر بمتوسط مرجح (4.20) ومتوسط مئوى مرجح (84%).

ثانيًا: كفايات تنفيذ التدريس التي حصلت على درجة (موافق) أى مستوى مرتفع بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح:

حازت كفاية "يتابع المعلم مدى التقدم في تحقيق النتاجات التعليمية أثناء التدريس" على الترتيب الثالث عشر بمتوسط مرجح (4.19) ومتوسط مئوى مرجح (83.8%)، تليها كفاية " يثير دافعية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خلال التدريب " حصلت على الترتيب الرابع عشر بمتوسط مرجح (4.16) ومتوسط مئوى مرجح (83.2%)، تليها كفاية " يقدم ملخصاً لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة" حصلت على الترتيب الخامس عشر بمتوسط مرجح (4.15) ومتوسط مئوى مرجح (83%).

وبالتالي تكون أكثر الكفايات إرتفاعاً هى "يعالج المواقف الطارئة في الحصة بالشكل المناسب" بمتوسط (4.31)، وأقل الكفايات هى " يقدم ملخصاً لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة" بمتوسط (4.15).

كما قد أشارت النتائج إلى أن كفايات تنفيذ التدريس لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت تقع في درجة (موافق بشدة) أى مستوى مرتفع جدًا حيث حصل على متوسط مرجح (4.23) ومتوسط مئوى مرجح (84.6%) بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ماهي كفايات تقويم التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحه والانحرافات المعيارية المتوسطات المئوية المرجحه وقيمة كا2 لمفردات محور كفاية تقويم التدريس، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسط المئوى المرجح والانحراف المعياري وقيمة كا^2 المحسوبة لأراء أفراد عينة الدراسة (معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة) حول كفايات تنفيذ التدريس

م	الكفايات		مستويات التدرج					مجموع الأوزان	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المئوى المرجح	قيمة كا^2	الدلالة	المستوى
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة							
25	يراقب المعلم أداء الطلبة أثناء انجاز المهام الموكلة لهم	ت	91	68	21	9	3	811	4.22	0.93	%84.5	157.9	0.000	موافق بشدة
		%	%47.4	%35.4	%10.9	%4.7	%1.6							
26	يصحح الواجبات البيتية للطلبة، ويقدّم لهم التغذية الراجعة حولها	ت	79	76	22	11	4	791	4.12	0.97	%82.4	137.1	0.000	موافق
		%	%41.1	%39.6	%11.5	%5.7	%2.1							
27	يطرح أسئلة متنوعة على الطلبة في نهاية الدرس للتأكد من تحقق النتاجات التعلمية	ت	83	75	22	9	3	802	4.18	0.92	%83.5	148.8	0.000	موافق
		%	%43.2	%39.1	%11.5	%4.7	%1.6							
28	يستخدم أدوات التقويم البديل المناسبة لمحتوى الدرس وأهدافه	ت	84	72	24	10	2	802	4.18	0.92	%83.5	144.5	0.000	موافق
		%	%43.8	%37.5	%12.5	%5.2	%1							
29	يطبق الاختبارات والمقاييس المناسبة لكشف الجوانب النمائية المختلفة للطلبة	ت	85	78	20	7	2	813	4.23	0.86	%84.7	166.4	0.000	موافق بشدة
		%	%44.3	%40.6	%10.4	%3.6	%1							
30	يصمم الاختبارات الدورية والفصلية بما يتناسب مع نتاجات التعلّم.	ت	74	82	27	5	4	793	4.13	0.90	%82.6	145.8	0.000	موافق
		%	%38.5	%42.7	%14.1	%2.6	%2.1							
31	ينمي مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	76	83	21	9	3	796	4.15	0.90	%82.9	151.6	0.000	موافق
		%	%39.6	%43.2	%10.9	%4.7	%1.6							
32	يحلل نتائج الاختبارات والمقاييس ويزود الطلبة بالتغذية الراجعة حولها.	ت	75	80	28	6	3	794	4.14	0.89	%82.7	142.7	0.000	موافق
		%	%39.1	%41.7	%14.6	%3.1	%1.6							
33	يستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة مناسبة (علاجية واثرائية) للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	72	84	22	11	3	787	4.10	0.92	%82	142.7	0.000	موافق
		%	%37.5	%43.8	%11.5	%5.7	%1.6							
34	يستفيد من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين طرق التدريس والأنشطة المستخدمة.	ت	83	68	34	6	1	802	4.18	0.87	%83.5	138.9	0.000	موافق
		%	%43.2	%35.4	%17.7	%3.1	%0.5							
المتوسط العام لمحور كفايات تقويم التدريس								7991	4.16	0.91	%83.2			موافق

نلاحظ من الجدول (7) السابق أن إستجابات معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حول كفايات تقويم التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويتوقد تبين أن (2 كفاية) قد جاءت بمتوسطات مئوية مرجحه تقع في درجة (موافق بشدة) أي مستوى مرتفع جدًا، في حين جاءت عدد (8 كفايات) بمتوسط مئوي مرجح يقع في درجة (موافق) أي مستوى موتفع.

وجاءت قيم كا^2 لجميع المهارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على وجود تباين بين إستجابات أفراد العينة حول كفايات تقويم التدريس، حيث جاءت إستجابات معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حول كفايات تقويم التدريس في دولة الكويتمتفاوته وقد كان ترتيب هذه الكفايات حسب المتوسط المئوى المرجح من المرتفع إلى المنخفض كالآتي:

أولاً: كفايات تقويم التدريس التي حصلت على درجة (موافق بشدة) أى مستوى مرتفع جدًا بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح:

حازت كفاية "يطبق الاختبارات والمقاييس المناسبة لكشف الجوانب النمائية المختلفة للطلبة" على الترتيب الأول

بمتوسط مرجح (4.23) ومتوسط مئوى مرجح (84.7%)، تليها كفاية " يراقب المعلم أداء الطلبة أثناء انجاز المهام الموكلة لهم" حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط مرجح (4.22) ومتوسط مئوى مرجح (84.5%).

ثانيًا: كفايات تقويم التدريس التي حصلت على درجة (موافق) أى مستوى مرتفع بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح:

حازت كفاية " يستفيد من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين طرق التدريس والأنشطة المستخدمة"حصلت على الترتيب الثالث بمتوسط مرجح (4.18) ومتوسط مئوى مرجح (83.5%)، تليها كفايات " يطرح أسئلة متنوعة على الطلبة في نهاية الدرس للتأكد من تحقق النتاجات التعلمية"،" يستخدم أدوات التقويم البديل المناسبة لمحتوى الدرس وأهدافه"حصلا على الترتيب الرابع بمتوسط مرجح (4.18) ومتوسط مئوى مرجح (83.5%)، تليها كفاية " ينمي مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة " حصلت على الترتيب الخامس بمتوسط مرجح (4.15) ومتوسط مئوى مرجح (82.9%)، تليها كفاية "يحلل نتائج الاختبارات والمقاييس ويزود الطلبة بالتغذية الراجعة حولها" على الترتيب السادس بمتوسط مرجح (4.14) ومتوسط مئوى مرجح (82.7%)، تليها كفاية "يصمم الاختبارات الدورية والفصلية بما يتناسب مع نتاجات التعلّم" على الترتيب السابع بمتوسط مرجح (4.13) ومتوسط مئوى مرجح (82.6%)، تليها كفاية "يصحح الواجبات البيتية للطلبة، ويقدّم لهم التغذية الراجعة حولها" على الترتيب الثامن بمتوسط مرجح (4.12) ومتوسط مئوى مرجح (82.4%)، تليها كفاية "يستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة مناسبة (علاجية واثرائية) للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" على الترتيب التاسع بمتوسط مرجح (4.1) ومتوسط مئوى مرجح (82%).

وبالتالي تكون أكثر الكفايات إرتفاعاً هى "يطبق الاختبارات والمقاييس المناسبة لكشف الجوانب النمائية المختلفة للطلبة" بمتوسط (4.23)، وأقل الكفايات هى " يستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة مناسبة (علاجية واثرائية) للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط (4.12).

كما قد أشارت النتائج إلى أن كفايات تقويم التدريس لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت تقع في درجة (موافق) أى مستوى مرتفع حيث حصل على متوسط مرجح (4.16) ومتوسط مئوى مرجح (83.2%) بناءاً على التدرج الخماسى للوزن المرجح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق في استجابات المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف في المتغيرات الديمغرافية (الجنس وعدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادى في إتجاه واحد One – Way ANOVA وذلك للتعرف على أنه هل هناك تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة على أستجابات المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، إستخدام إختبار (ت) في حالة عينتين مستقلتين Independent Samples T–Test وذلك للتعرف على أنه هل هناك تأثير لمتغير الجنس على أستجابات المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة

أولا: عدد سنوات الخبرة:

الجدول (8): تحليل التباين (One – Way ANOVA) لدراسة معنوية الفروق بين إستجابات المعلمين حول الكفايات التدريسية تعزى إلى الاختلاف فى عدد سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	الدلالة	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	2	22.21	11.106	0.272	0.762	غيردالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	189	7709.45	40.791			
	الإجمالى	191	7731.67				
كفاية تنفيذ التدريس	بين المجموعات	2	628.15	314.075	2.837	0.061	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	189	20921.33	110.695			
	الإجمالى	191	21549.48				
كفاية تقويم التدريس	بين المجموعات	2	256.15	128.075	2.110	0.124	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	189	11473.09	60.704			
	الإجمالى	191	11729.24				
الكفايات التدريسيه	بين المجموعات	2	1988.48	994.242	1.851	0.160	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	189	101538.89	537.243			
	الإجمالى	191	103527.37	11.106			

يتضّح الجدول (8) ما يلي:

- أن قيمة (F) =0.272 ومستوى الدلالة هو (0.762) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، (0.01) وبالتالى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول كفايات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف فى عدد سنوات الخبرة "، وبالتالى لا يوجد تأثير معنوى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لافراد عينة الدراسة على أرائهم حول كفايات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- أن قيمة (F) =2.837 ومستوى الدلالة هو (0.061) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، (0.01) وبالتالى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول كفايات تنفيذ التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف فى عدد سنوات الخبرة "، وبالتالى لا يوجد تأثير معنوى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة على أرائهم حول كفايات تنفيذ التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- أن قيمة (F) =2.110 ومستوى الدلالة هو (0.124) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، (0.01) وبالتالى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول كفايات تقويم التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف فى عدد سنوات الخبرة "، وبالتالى لا يوجد تأثير معنوى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة على أرائهم حول كفايات تقويم التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.

- أن قيمة (F) =1.851 ومستوى الدلالة هو (0.160) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، (0.01) وبالتالى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف فى عدد سنوات الخبرة "، وبالتالى لا يوجد تاثير معنوى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة على أرائهم حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.

ثانيًا: الجنس

الجدول (9): تحليل التباين (One – Way ANOVA) لدراسة معنوية الفروق بين إستجابات المعلمين حول الكفايات التدريسية تعزى إلى الاختلاف في الجنس

المحاور	مصدر التباين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	ذكور	59	36.15	4.95	2.281	190	0.024	دالة عند (0.05)
	إناث	133	38.40	6.80				
كفاية تنفيذ التدريس	ذكور	59	61.34	6.97	1.844	190	0.067	غير دالة عند (0.05)
	إناث	133	64.38	11.79				
كفاية تقويم التدريس	ذكور	59	40.25	4.76	1.615	190	0.108	غير دالة عند (0.05)
	إناث	133	42.23	8.81				
الكفايات التدريسيه	ذكور	59	137.75	15.15	2.010	190	0.046	دالة عند (0.05)
	إناث	133	145.01	25.83				

من الجدول (9) يتضح ما يأتي:

- أن قيمة (T) = 2.281 ومستوى الدلالة هو (0.024) وهو أقل من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالى" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول كفايات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصةراجعة إلى الاختلاف فى " الجنس" لصالح الاناث، وبالتالى يوجد تاثير

معنوى لاختلاف الجنس لأفراد عينة الدراسة على أرائهم حول كفايات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة لصالح الاناث.

- أن قيمة (T) =1.844 ومستوى الدلالة هو (0.067) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، (0.01) وبالتالى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول كفايات تنفيذ التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف في "الجنس"، وبالتالي لا يوجد تأثير معنوى لاختلاف الجنس لافراد عينة الدراسة على أرائهم حول كفايات تنفيذ التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- أن قيمة (T) =1.615 ومستوى الدلالة هو (0.108) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، (0.01) وبالتالى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول كفايات تقويم التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف فى " الجنس"، وبالتالي لا يوجد تأثير معنوي لاختلاف الجنس لأفراد عينة الدراسة على أرائهم حول كفايات تقويم التدريس اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- أن قيمة (F) =2.010 ومستوى الدلالة هو (0.046) وهو أقل من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف فى الجنس لصالح الاناث، وبالتالى يوجد تاثير معنوى لاختلاف الجنس لأفراد عينة الدراسة على أرائهم حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة لصالح الإناث.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها وعلاقتها بالدراسات السابقة والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يأتي توضيحاً لها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ماهي كفايات التخطيط اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

أظهرت نتائج الجدول (6) أنه حازت كفاية التخطيط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة " على الترتيب الأول في كفايات التخطيط للتدريس، وذلك يرجع إلى إختلاف مستويات الإعاقة لذوي الاحتياجات الخاصة من شخص إلى آخر، وتؤكد على ذلك دراسة حسانين (2019) فتشمل الإعاقة البسيطة: هى أدني مستوى من الاختلاف عن الطبيعى والطلبة الذين لديهم هذا المستوى من الإعاقة أكثر قابلية للتعلم والدمج أما الإعاقة المتوسطة: لا تفرض قيوداً أشد من تلك التي تفرضها الإعاقة البسيطة ويتلقى معظم الطلبة تعليمهم في مدارس نهارية خاصة أو الصفوف الخاصة بالمدارس العادية، أما الإعاقة الشديدة: تمنع هذه الإعاقة الطالب من الاستفادة من البرامج التربوية العادية أو حتى البرامج التربوية الخاصة التقليدية وبوجه عام فإن الدمج هى الفئة من الطلبة ينطوى على صعوبات كبيرة، وتركز البرامج والخدمات على المهارات الحياة اليومية ومهارة العناية بالذات ومهارات التواصل وليس على المهارات الاكاديمية التقليدية، أما الإعاقة الشديدة جداً والمتعددة: لا يتجاوز نمو الأطفال في هذا المستوى بعض السنوات وتركز برامجهم على المهارات الوظيفية في الحياة اليومية وإمكانية دمجهم بالغة الصعوبة وقد تكون غير واردة، كما اختلفت النتائج مع دراسة ماجوكو(Majoko, 2019) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى

أن الكفايات المتعلقة بالتقييم والتمييز بين مفهوم التدريس وإدارة الصف والتعاون داخل المجتمع المدرسي أكثر الكفايات التدريسية أهمية من وجهه نظر المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ماهي كفايات التنفيذ اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

يتبين من نتائج جدول رقم (7) أنه حازت كفاية "معالجة المواقف الطارئة في الحصة بالشكل المناسب" على الترتيب الأول في كفايات تنفيذ التدريس، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الاحتياجات يحتاجون رعاية خاصة وأساليب مُعينة، ناتجة عن المواقف الطارئة التي قد يتعرض لها المعلم مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ولذا يجب توفر الكفايات اللازمة والمتنوعة لذلك فقد أشار دراسة كلاً من العصيمي (2019)، الخالدي (2019)، شقير (2019) أنه لابد من توافر مجموعة من المهارات اللازم توافرها لدى المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، يشير إليها كالآتي: كفايات مهنية في المجال المعرفى والمهارى، وذلك من خلال القدرة على التقييم والتشخيص وإدارة السلوك، ومعرفة الاستراتيجيات والفنيات العلاجية والمهارات الاجتماعية، وكفايات مهنية في مجال اقامة العلاقات الانسانية، وذلك من خلال القدرة على إقامة العلاقات الايجابية مع التلاميذ وأسرهم، وفريق العمل متعدد التخصصات، وكفاية تعديل وموائمة الاستراتيجيات وفنيات التدريب والعلاج، حيث يتضمّن ذلك قدرة المعلم على استخدام استراتيجيات وفنيات علاجية التي تتناسب مع الأهداف قصيرة وطويلة المدى على البرنامج الفردى المقدم للتلاميذ، وكفاية إدارة جلسات التشخيص والعلاج وتعديل السلوكيات اللغوية غير المرغوبة، وهي مجموعة من الخطوات أو الاجراءات أو السلوكيات اللفظية، العملية المباشرة غير المباشرة التي يقوم بها معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تعمل على تحقيق الأهداف التأهيلية وفعالية البرامج التي تم التخطيط لها، والتي تضم تنظيم البيئة المادية، وحفظ النظام وبناء القواعد والتعليمات وفقاً لمعايير تشخيصية وعلاجية في ضوء الجودة

الشاملة، وكذلك توفير مناخ اجتماعي وتفاعلي للأطفال أثناء انغماسهم في ادارة جلسات التشخيص والعلاج، وكفاية تخطيط الخطة التدريسية العلاجية وتحديد الأهداف المناسبة لهم، ورسم الخطط والبرامج الفردية أو الجماعية لهم تبعاً لنوع ودرجة شدة الاضطراب، وصياغة الأهداف الاجرائية، واختيار استراتيجيات وفنيات علاجية مناسبة، وكفاية تعديل وموائمة المنهج الفردي ويتضمن ذلك فهم مناهج وبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة، والقدرة على تعديلها وتطويرها لتناسب مع احتياجات وقدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشاركة الأسر في تصميمها وبنائها، كفاية اختيار وتعديل استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة كل حسب حاجاته، ويتضمن ذلك كيفية اختيار المواد والاجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة في تشخيص وعلاج الاضطرابات، والقدرة على استخدامها مع جميع الحالات.

كما وتختلف النتائج مع دراسة المزيد (2020) حيث أوضحت النتائج أن أفراد العينة متفاوتيين في أهمية وتوافر الكفايات المهنية لديهم، ومن أبرز الكفايات التي اتفق المعلمين على أهميتها ومدى توافرها مايلى: الكفايات المعرفية، وكفايات ادارة الجلسة التدريبية، والكفايات المهارية، والكفايات الشخصية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ماهي كفايات التقويم اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين في دولة الكويت؟

من خلال جدول (8) يتبين أنه حازت كفاية " تطبيق الاختبارات والمقاييس المناسبة لكشف الجوانب النمائية المختلفة للطلبة " على الترتيب الأول في: كفايات تقويم التدريس، وهذا يرجع لتنوع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة واختلاف خصائصهم النمائية فذوي الإعاقة العقلية العقلية تقل نسبة ذكائهم على (75) درجة معوقون عقلياً(حافظ، 2017)، وأيضا لكل اعاقة مستوى يختلف عن المستوى الآخر كالإعاقة السمعية فتقسم وفقاً لدرجة القصور السمعي إلى أربعة أقسام وهي: فئة

فقدان السمع البسيط، فئة فقدان السمع المتوسط، فئة فقدان السمع الشديد ويحتاجون إلى خدمات خاصة لتدريبهم على الكلام واللغة، فئة فقدان السمع العميق وهذه الفئة لا يمكنهم الاعتماد على أذانهم أو استخدام المعينات السمعية(عمر، 2010)، الإعاقة البصرية تصنف كالآتي مجموعة المعاقين كلياً (الكفيف)، مجموعة المعاقين بصرياً جزئياً (ضعيف البصر)، كما وتختلف هذه الدراسة مع دراسة شقير (2019)، وتتفق مع العصيمي (2019) فقد جاء مجال التقويم في المرتبة الاولى من مجالات الكفايات الإدارية و المرتبة الثانية في مجال الاتصال و ثالثاً في مجال التنظيم، ومجال التخطيط في المرتبة الرابعة، في حين جاء مجال التوجيه أخيراً في المرتبة الخامسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق في استجابات المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة راجعة إلى الاختلاف في المتغيرات الديمغرافية (الجنس وعدد سنوات الخبرة)؟

ويتبين من جدول (9) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى إلى الاختلاف في عدد سنوات الخبرة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة من المعلمين بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى إلى الاختلاف في الجنس لصالح الاناث.

تعزو الباحثة النتيجة المتصلة بمتغير سنوات الخبرة إلى أن المعلمة تكون قد أتمت العديد من من الدورات لكي تتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وقد أكدت العديد من الدراسات على هذه النتيجة كدراسة شتات (2020) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفايات المعرفية والمهنية تبعاً لمتغير الجنس وبعد التدريب ولصالح الاناث، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الخبرة قبل أو بعد التدريب، واختلفت

مع دراسة السليماني (2020) حيث لم تظهر النتائج أى فروق ذات دلالة احصائية في استجابات المعلمين يمكن أن تعزى إلى متغيرى المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج نوصي بما يلي:

- الاهتمام بتضمين الاتجاهات الحديثة في التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الاعداد بكليات التربية من خلال تضمين الاتجاهات الحديثة للخطط الفردية، وكيفية بنائها ووضعها موضع التنفيذ من جانب المعلمين.
- تدريب معلّمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تنويع مداخل واستراتيجيات التدريس المناسبة في التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتوافق مع درجة الإعاقة لدى الطلاب ومهاراتهم وقدراتهم وتوفير الكفايات اللازمة لذلك.
- إعداد حقائب تدريب ذاتية يمكن توزيعها على المعلمين لإثراء مهاراتهم التدريسية وتصنيفها وفق المستويات والمراحل التعليمية، ودرجة الإعاقة التي يعاني منها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، تتضمّن الجوانب النظرية التطبيقية اللازمة للتدريس للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.
- إعداد دليل بقائمه الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة.
- عمل دراسات أخرى فيما يتعلق بالكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة.
- عقد ندوات وورش لمعلمي طلبة التربية الخاصة فيما يتعلق بالكفايات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، ابراهيم (2013). فعالية برنامج لتنمية المهارات الحركية الاساسية في تقبل الذات والحد من السلوك الانسحابي لدى المعاقين سمعياً. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 67، 1- 32.

بطرس، حافظ بطرس (2010). *تكيف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان، دار المسيرة.

بواب رضوان. (2013). الكفايات المهنية اللازم توفرها في عضو هيئة التدريس الجامعي. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، 6(1).

حافظ، نبيل (2017). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الادراك الصوتى والبصرى في تحسين مهارات القراءة والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة الارشاد النفسي*، 50، 287- 356.

حجازي، هشام الموافى (2019). المتطلبات اللازمة لتطوير كفايات معلمى المعاهد الأزهرية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، 76(4)، 299- 328.

حسانين، عواطف (2019). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين: الايجابيات والسلبيات. *المجلة التربوية*، 68، 2373- 2393.

حسانين، عواطف محمد (2019). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين: الايجابيات والسلبيات، *المجلة التربوية*، 68، 2373- 2393.

الحلو، ابتسام (2008). المهارات الاجتماعية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النظرية والتشخيص والعلاج، *مجلة كلية التربية*، ع7، مح28،3-38.

حميدة، ابتسام رشاد (2019). الكفايات النوعية لمعلمين ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة. *مجلة كلية التربية*، 35 (10)، 597- 622.

حنفي، على (2015). دراسة مقارنة لبعض ابعاد تقبل الذات لدى الطلاب والطالبات الصم بمعاهد الامل وبرامج الدمج بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 2 (6)، 168- 210.

الخالدي، عادل بن عابد (2019). مستوى الكفايات الواجب توافرها لدى الدارسين في قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة للقيام بتعليم ذوي الإعاقة البصرية، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 14 (1)، 21- 40.

زايد، فهد (2013). *فن الاشراف والتوجيه الحديث*. عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

السالم، ماجد بن عبد الرحمن (2023). مستوى الكفايات المهنية الخاصة بمعايير التدخل المبكر لدى الأخصائيين العاملين مع الأطفال الصم وضعاف السمع، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 17 (1)، 16- 36.

السعودي، رمضان (2017). تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديرى المدارس الثانوية الفنية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 24، 42- 158.

سليمان، عبد الرحمن (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين السلوك التكيفي وخفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المقيمين داخلياً والمترددين. *مجلة الارشاد النفسي*، 47، 257- 338.

السليماني، عبدالله بن على (2020). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة الطائف. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة جدة.

سنهجى، عبد العزيز (2008). التوجيه التربوي وأفاق التنمية البشرية والاجتماعية. الموقع والدور. *مجلة الكلمة*، منتدى الكلمة للدراسات والابحاث، لبنان.

سيد، وليد فاروق (2021). فعالية دمج ملف الانجاز التخاطبي الالكترونى Portfolio ونموذج مكارثى الفورمات 4MAT في تنمية الكفايات المهنية التشخيصية والعلاجية لدى طلاب التدريب الميدانى قسم اضطرابات اللغة والتخاطب بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف، *المجلة التربوية*، 92، 1593- 1697.

شتات، نائلة محمد. (2020). *فاعلية برنامج تدريبي معرفي لتنمية الكفايات المعرفية والمهنية لمعلمى الطلبة ذوي ضعف الانتباه والنشاط الزائد المدمجين في دولة قطر، رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

شقير، زينب (2000). *سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين*، ط2، مكتبة النهضة المصرية.

شقير، زينب محمود (2019). واقع الاحتياجات التدريبية قبل الخدمة لتنمية الكفايات المهنية لمعلم الاعاقات البسيطة والمتوسطة بمدارس الدمج الشامل. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطور*، 2 (5)، 31- 50.

الشهرى، عوض (2008). واقع الكفايات المهنية لمشرفي الادارة المدرسية. *رسالة ماجستير* في الادارة التربوية والتخطيط، جامعة ام القرى، كلية التربية.

صالح معمار، ص.، & صهيب. (2022). تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية* (أسيوط)، 38(7.2)، 86-145.

الصيخان، حصة (2017). الكفايات المهنية لمعلمة المرحلة الثانوية للقيام بأدوارها في مجتمع المعرفة كما تراها المشرفات التربويات في مدينة الرياض. *مجلة البحث العلمى في التربية*، 18، 535- 590.

طه، محمد مبروك (2017). المشاركة السياسية وعلاقتها بفعالية الذات المدركة لدى عينة من المعاقين جسدياً، *مجلة كلية الآداب*، 42، 261-312.

الطيطى، محمد (2010). مدى امتلاك المشرفين في الضفة الغربية لمهارات الاشراف التربوي من وجهات نظر معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، 24 (95)، 523- 565.

عبد السيد، منال (2017). برنامج مقترح لتدريب المعلمات على تحسين بعض اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، 1(7)،11-19.

عبد المولى، عبد المطلب (2004). الارشاد والتوجية. رؤية تفصيلية. *رسالة ماجستير*، معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامى، جامعة ام درمان الاسلامية.

عبدالله، عادل (2010). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجى*، قضايا ورؤى معاصرة، دار الزهراء.

عبيد، ماجدة السيد (2012). *مقدمة في ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم*. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيدات، يحيي فوزى (2018). تقييم كفايات معلمى التلاميذ المعاقين عقلياً في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الامريكية. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، 9، 30- 63.

العجمي، ناصر بن سعد، والدوسرى، عبد الهادى بن مبارك (2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهه نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 39، 48- 85.

العصيمي، شيخة دعار (2019). تقييم الكفايات الادراية اللازمة لدى مدراء ومديرات برامج التربية الخاصة في منطقة الرياض التعليمية. *مجلة المعهد الدولى للدراسة والبحث*، 5(11)، 1- 23.

عمر، عمرو (2010). فعالية برنامج تدريبي علاجى للحد من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المعاقين سمعياً في اذن واحدة. *مجلة كلية التربية*، 4 (7)، 1- 28.

القاسم، خلود على (2019). تطوير الكفايات المهنية للمشرفات التربويات في مكاتب التعليم في منطقة حائل وأثرها على تنمية المهارات التخطيطية لديهن. *مجلة كلية التربية*، 35 (10)، 1- 29.

القبيلات، راجى عيسى (2005). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الاساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال*. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القطاوى، سحر (2015). فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي في خفض اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع10،68-19.

القمش، مصطفى، والجوالدة، فؤاد (2012). *صعوبات التعلم: رؤية تطبيقية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كامل، محمد (2005). استراتيجيات التعلم والتعليم العلاجى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، دار الطلائع. عيد، رمضان (2015). الكفايات والادوار المستقبلية للقائد المدرسى. *مجلة الادارة التربوية*، 2(4)،23-88.

كامل، محمد (2005). استراتيجيات التعلم والتعليم العلاجى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، دار الطلائع.

كويت اليوم (2010، فبراير 28) القانون رقم 8 لسنة 2010م في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الجريدة الرسمية.

لالوش، صليحة وعبيب، غنية. 2021. التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية*، مج. 5، ع. 2(s) ، ص ص. 134-149.

مبارك غياض العنزي. (2022). كفايات معلّمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(1).

مجلس إدارة الهيئة، قسم التربية الخاصة (2003). **كلية التربية الأساسية**، دولة الكويت.

محاميد، فايز عزيز محمد وحمدان، صلاح الدين حسن مصطفى. 2020. مستوى الكفايات التدريسية لدى معلّمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فلسطين. *مجلة العلوم التربوية*،مج. 2020، ع. 23، ص ص. 494-546.

المزيد، مصعب بن مزيد (2020). الكفايات المهنية لمعلمى تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 12، 1- 33.

منيب، تهانى (2019). فعالية برنامج تدريبى باستخدام طريقة اللفظ المنغم " فريوتونال" لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29(105) ،23-55.

هاشم، نهلة (2015). الاشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعة تطويرة. الاشراق، الرياض.

ياسين، حمدى (2014). تنمية اللغة وخفض عيوب النطق وتحسين مهارات الوعى الفونولوجى للأطفال المتأخرين لغوياً. *مجلة كلية التربية*، 25(97)، 22-35.

يحي، خولة أحمد (2005)، *البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة*، ط1، دار المسيرة، عمان.

يوسف، سليمان (2010ب). سيكولوجية صعوبات التعلم: ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

يوسف، سليمان (2011). ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Barrett, L. (2018). Individual differences in working memory and process theories of mind psychological. *Journal of science direct*, 130, 553-573.

Bhardwaj, A. (2015). Concept and applications of psychp-immunity (defense against, mental illness): importance in mental health scenario. *Online journal of multidisciplinary research (OJMR),* 1(3), 6-15.

Brigid, C. (2021). The longer-term effects of anintergrated phonological awareness intervention for children with childhood apraxia of speech. *Journal of memory and language*, 35(4), 35-49.

Choundhury, M. (2019). Impact of insomnia on optimism: A predictor factor among young adults in indian context. *Psychology and cognitive sciences journal*, 5(1), 37-41.

Clelan, J. (2020). Relation ship between speech oromotor, language and cognitive abilities in children with apraxia of speech. *Journal international of language & communication disorders*, 45(6), 83-95.

Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 83, 27- 41.

Crawford, S., O'Reilly, R., & Flanagan, N. (2012). Examining current provision, practice and experience of initial teacher training providers in Ireland preparing pre service teachers for the inclusion of students with special education needs in physical education classes. European Journal of Adapted Physical Activity, 5(2), 23-44.

Ergul, C. (2014). Opinions of in-serviceand pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational sciences*: Theory and practice, 13 (1), 518- 522.

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-Service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(1), 518-522.

Essa, E. (2020). Modeling the relationships among psychological immunity, mindfulness and flourishing of university students. *International journal of education*, 13 (1), 37-43.

Etkin, S.,Mills,E.(2015).*Professional Guide to Disease (8th ed)* Philadelphia : Lippincollwilliuns&Wilkins.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista electrónica de investigación educativa, 15(2), 82-99.

Gilberg, C.,Coleman,M (2014).*The Biology of the Autistic Syndromes* .(3rd ed)London : Mac Keith Press.

Gokkaya, F. (2017). Peer bullying in schools: A cognitive behavioral intervention program. *Child and adolescent mental health,* 167-182.

Hallahan, d & Kauffman, J (2003). Exceptional learners: introduction to special education, Boston: Allyn & Boston.

Henry, C., & Namhla, S. (2020). Continuous professional development for inclusive ECD teachers in Chiredzi Zimbabwe: Challenges and opportunities. Scientific African, 8, e00270.

Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. Trends in cognitive sciences, 8(1), 26-32.

Kamoga, S., & Varea, V. (2022). 'Let them do PE!'The 'becoming'of Swedish physical education in the age of COVID-19. *European Physical Education Review*, *28*(1), 263-278.

Kurt, e. (2018). Speech disfluencies in children with down syndrome. *Journal of communication disorders,* 71, 72-84.

Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *SAGE* open, 9(1), 215-824.

Murphy, L. (2016). A professional development on autism spectrum disorders for special education teachers. *Procedia – social and behavioral sciences*, 31, 231- 235.

Yawson, F (2009). Excise and preventive service (CEPS) in ghana**. A** *thesis submititted to the institute and distance learning*. Kwame Nkrumah university of science and technology.

الملحقات

الملحق (1)
الصورة الأولية للاستبانة

جامعة الشرق الأوسط

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

الدكتور المحترم

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان **" الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت"** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير استبانة في صورتها النهائية لقياس درجة الكفايات الازمة عند معلّمي التربية الخاصة في الكويت، حيث تكونت الاستبانة من (43) فقرة مقسمة على ثلاث مجالات للكفايات التدريسية.

ونظراً لخبرتكم وماعرف عنكم من قدرات عالية ترجو الباحثة بالتكرم من حضرتكم بإبداء آرائكم حول عبارات الفقرات من حيث وضوحها وملائمتها لموضوع الدراسة وانتمائها للمحور وسلامة صياغتها اللغوية، والتكرم بإضافة أو حذف ماترونه مناسب.

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

****

الباحثة: روان أحمد ظاهر

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم.....

التخصص.....

جهة العمل.....

أولاً: كفاية التخطيط للتدريس

*	الفقرات	انتماء الفقرة		صلاحية الفقرة لغويًا		تعديلات مُقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	
1	يصوغ النتاجات التعلمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
2	يصوغ أهداف الدرس بطريقة إجرائية لتعبر عن السلوك المرغوب تحقيقه لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
3	يحدد الوسائل التعليمية الحديثة والمناسبة لموضوع الدرس.					
4	يحدد الزمن المقدّر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية.					
5	يراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية عند التخطيط للدرس.					
6	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7	يعد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي.					
8	يختار استراتيجيات تدريس تسهم في تحقيق نتاجات التعلم.					
9	يخطط لنشاطات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
10	يخطط لنشاطات تعليمية تحفز الطلبة على التعلم.					
11	يختار استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة في ضوء نتاجات التعلم.					
12	يطور ويحدث من تعليمة في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة وتعليمها.					
13	يوظف مهارات الاستقراء والقياس في تعلم المفاهيم اللغوية المختلفة.					
14	مراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم.					

ثانياً: كفاية تنفيذ التدريس

*	الفقرات	انتماء الفقرة		صلاحية الفقرة لغويًا		تعديلات مُقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	
1	القدرة على قياس ما تحقق من أهداف الحصة.					
2	يضبط السلوك الصفي لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
3	يجيد طرح الأسئلة بطريقة تخدم الأهداف المدرسية.					
4	يستخدم وقت الدرس بفاعلية.					
5	يستخدم طرائق مختلفة في تدريس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
6	يتقن فن إدارة الحصة كما خطط لها بكفاءة وفاعلية.					
7	معالجة المواقف الطارئة في الحصة بالشكل المناسب.					
8	يكيّف الدرس بما يتناسب مع قدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
9	يفسح المجال للطلبة للمناقشة والحوار.					
10	يقدم ملخصاً لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة.					
11	التمكن من التقديم وتهيئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ذهنياً للتفاعل مع الحصة.					
12	يوظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلم اللغوي لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
13	ينمي الميول والقيم والاتجاهات لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
14	يستخدم التعزيز المناسب لاستجابات الطلبة.					
15	يراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس.					

ثالثاً: كفاية تقويم التدريس

*	الفقرات	انتماء الفقرة		صلاحية الفقرة لغويًا		تعديلات مُقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	
1	اجراء عملية تقويم شاملة من قبل فريق متعدد التخصصات بما فيهم الطالب نفسه.					
2	القدرة على تفسير نتائج الاختبارات والمقاييس وإمداد الطلاب وأسرهم بالتغذية الراجعة.					
3	يراقب أداء الطلبة أثناء انجاز المهام الموكلة لهم.					
4	يصحح الواجبات البيتية للطلبة، ويقدّم لهم التغذية الراجعة حولها.					
5	يطرح أسئلة متنوعة على الطلبة بعد نهاية الدرس للتأكد من تحقق الأهداف التعلمية.					
6	القدرة على فهم المشاكل السلوكية والاضطرابات التي قد تصدر من الطلاب مثل: (تشتت الانتباه، الانطواء، العدوان والنشاط الزائد)					
7	استخدام أساليب مختلفة تسهم في تقويم جميع جوانب شخصية الطالب وربط ذلك بالأهداف.					
8	مهارات تطوير المعايير التربوية والممارسات الشاملة تبعاً لنتائج التقويم.					
9	مهارات اعداد وتقنين وتطبيق الاختبارات والمقاييس المتنوعة اللازمة لكشف الجوانب المختلفة للطالب وقياس تطورهم بالشكل المناسب.					
10	مهارات جمع المعلومات المتنوعة عن سيكولوجية وخصائص طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات المطلوبة ومستوياتهم ومبادىء النمو العام.					
11	مهارات التوجيه والإرشاد في حل مشكلات التكيف الشخصي والاجتماعي واختيار الأنشطة التي تتلائم مع قدراتهم مع التعديل على البيئة المدرسية.					

*	الفقرات	انتماء الفقرة		صلاحية الفقرة لغويًا		تعديلات مُقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	
12	ينمي مهارة التقويم الذاتي لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
13	يعلم الطلبة بنتائج تقويم تعلمهم.					
14	يستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة علاجية واثرائية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الأسم	الوظيفة
أ.د/صالح هادي العنزي	تربية خاصة، كلية التربية الأساسية
أ.د/إبراهيم عبد الله الزريقات	تربية خاصة، الجامعة الأردنية.
د/روان زاهر الزبيدي	تربية خاصة، المدير التنفيذي للمركز العربي للتوحد
د/أحمد محمد بدح	إدارة تربوية، جامعة البلقاء التطبيقية
د/محمد حبيب الحوراني	تربية خاصة، كلية التربية الأساسية
د/ زينب عباس	تربية خاصة، كلية التربية الأساسية
د/ يوسف ناصر الرسيس	تربية خاصة، كلية التربية الأساسية
د/ نورا مصطفى الجوابرة	مناهج وطرق تدريس، وزارة التربية والتعليم
د/ منال الديحاني	مناهج وطرق تدريس، كلية التربية الأساسية
د/ صباح ابراهيم الشمالي	تربية خاصة، جامعة جدارا
د/جابر عبد الله الحيدي	مناهج وطرق تدريس
د/ حامد عبد الله الحميدي	مناهج وطرق تدريس، كلية التربية الأساسية
د/ مناحي فلاح العازمي	تربية خاصة، كلية التربية الأساسية
د/ ريم يعقوب التميمي	تربية خاصة، كلية التربية الأساسية
د/الهام على أحمد الشلبي	مناهج وطرق تدريس، جامعة الشرق الأوسط
د/عثمان ناصر منصور	مناهج وطرق تدريس، جامعة الشرق الأوسط
د/خليل السعيد	تكنولوجيا تعليم، جامعة الشرق الأوسط
د/ آيات المغربي	مناهج العلوم وطرق تدريسها، جامعة الشرق الأوسط
د/ منال الطوايلة	تكنولوجيا التعليم، جامعة الشرق الأوسط
د/ محمد حبيب السمكري	مناهج تدريس تكنولوجيا التعلم، جامعة الشرق الأوسط.

الملحق (3)
الصورة النهائية للاستبانة

جامعة الشرق الأوسط

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان **" الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت"** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير استبانة في صورتها النهائية لقياس درجة الكفايات اللازمة عند معلّمي التربية الخاصة في الكويت، حيث تكونت الاستبانة من (34) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات للكفايات التدريسية.

ترجو الباحثة بالتكرم من حضرتكم بالإجابة عن عبارات الفقرات بكل صدق وأمانه، حيث سوف تستخدم الاستجابات لأغراض علمية بحثية فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

****

الباحثة: روان أحمد ظاهر

البيانات الشخصية للمعلم/ ة:

الجنس.....

العمر.....

التخصص.....

جهة العمل.....

سنوات الخبرة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.....

*	الفقرات	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
أولاً: كفاية التخطيط للتدريس						
1	يصوغ المعلم النتاجات التعلمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
2	يحلل محتوى المادة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية قبل البدء بالتدريس.					
3	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
4	يحدد الزمن المقدّر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية.					
5	يراعي خصائص الطلبة وحاجاتهم عند التخطيط للتدريس.					
6	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات ينفذها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7	يختار استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
8	يخطط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
9	يختار استراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة في ضوء نتاجات التعلم.					
ثانياً: كفاية تنفيذ التدريس						
10	يتابع المعلم مدى التقدم في تحقيق النتاجات التعليمية أثناء التدريس.					
11	يقوم المعلم بإدارة الصف بكفاءة وفاعلية.					
12	يجيد طرح الأسئلة الصفية بما يحقق نتاجات التعلم.					
13	يستخدم وقت الدرس بفاعلية.					
14	ينوع في طرائق التدريس المستخدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
15	يعالج المواقف الطارئة في الحصة بالشكل المناسب.					
16	يكيّف الدرس بما يتناسب مع قدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
17	يفسح المجال للطلبة للمناقشة والحوار وطرح الأسئلة.					
18	يقدم ملخصاً لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة.					
19	يثير دافعية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خلال التدريس.					
20	يوظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
21	ينمي القيم والاتجاهات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
22	يستخدم التعزيز المناسب لاستجابات الطلبة.					

*	الفقرات	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
23	يراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس.					
24	يوظف التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
ثالثاً: كفاية تقويم التدريس						
25	يراقب المعلم أداء الطلبة أثناء انجاز المهام الموكلة لهم.					
26	يصحح الواجبات البيتية للطلبة، ويقدّم لهم التغذية الراجعة حولها.					
27	يطرح أسئلة متنوعة على الطلبة في نهاية الدرس للتأكد من تحقق النتاجات التعلمية.					
28	يستخدم أدوات التقويم البديل المناسبة لمحتوى الدرس وأهدافه.					
29	يطبق الاختبارات والمقاييس المناسبة لكشف الجوانب النمائية المختلفة للطلبة.					
30	يصمم الاختبارات الدورية والفصلية بما يتناسب مع نتاجات التعلّم.					
31	ينمي مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
32	يحلل نتائج الاختبارات والمقاييس ويزود الطلبة بالتغذية الراجعة حولها.					
33	يستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة مناسبة (علاجية واثرائية) للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
34	يستفيد من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين طرق التدريس والأنشطة المستخدمة.					