مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم

*بسام مقبل العبداللات، منى محمود عمرو، عبدالله سالم المهايرة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، وهل تختلف هذه الكفايات التعليمية باختلاف الجنس وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (63) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم من مديريات التربية والتعليم في عمان.

لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياس للكفايات التعليمية واستخراج دلالات الصدق والثبات له ومن ثم تطبيقه على عينة الدراسة. أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لمدى امتلاكهم للكفايات التعليمية كان متوسطاً، وأن المتوسطات الحسابية لمدى امتلاكهم للكفايات في الأبعاد الفرعية للمقياس كانت مرتفعة في الأبعاد الآتية وبالترتيب: بعد الإدارة الصفية، يليه بعد استراتيجيات وتنفيذ التدريس، يليه بعد البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس، بينما جاءت متوسطة في الأبعاد الآتية: بعد التقييم وبعد التعاون والتنسيق، وبعد الدمج والخدمات الانتقالية متوسطة. أما فيما يتعلق بمتغيري (الجنس، والخبرة)، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية تعزى لهذين المتغيرين.

الكلمات الدالة: الكفايات التعليمية، معلمي غرف المصادر.

المقدمـة

إن الاهتمام العالمي بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية أصبح من القضايا الملحة التي تسعى الأنظمة التعليمية جاهدة حول العالم لتحقيقه. ويعتمد تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وجود معلمين غرف مصادر أكفاء من ذوي الاختصاص يتمتعون بكفايات تعليمية خاصة اكتسبوها من خلال برامج إعدادهم في مرحلة البكالوريوس قبل وأثناء الخدمة تساعدهم على تقديم الخدمات التعليمية المختلفة بفعالية. وعلى المستوى الرسمي، أصدرت الدول العديد من القوانين والتشريعات التي قضت بحق هذه الفئة من الطلبة بالتعليم والدمج في مجتمعاتهم، من خلال توفير معلمين مؤهلين قادرين على تقديم هذه الخدمة وعززت هذه الدول ذلك بتوقيعها على العديد من الاتفاقيات الدولية التي نصت على دمج الإفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعاتهم، وعلى أهمية تعزيز دورهم كأفراد فاعلين في هذه المجتمعات.

محليا، قام الأردن في عام (2007) بتوقيع الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعوقين، والتي نصت على أن تحرص جميع الدول الأطراف على عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي الأساسي والثانوي المجاني كغيرهم من الإفراد في المجتمعات التي يعيشون فيها، مع التأكيد على مراعاة احتياجاتهم وتوفير الدعم اللازم لتيسير حصولهم على تعليم فعال. ولضمان هذه الحقوق، نصت الاتفاقية أيضا على أهمية أن تكفل الدول توفير معلمين يمتلكون الكفايات اللازمة للعمل مع فئات الإعاقة المختلفة كاستخدام وسائل التواصل البديلة، والتوعية بالإعاقة، واستخدام الأدوات والتقنيات البديلة المساندة لهؤلاء الأفراد. ولتأكيد على التزامه بهذه الاتفاقية، قام الأردن وفي نفس العام بالتصديق على قانون الأشخاص المعوقين رقم (31) لعام (2007)، والذي أكد على نفس الحقوق التي شملتها هذه الاتفاقية (الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة، 2010).

إن إعداد معلم التربية الخاصة ليعمل في مدارس الدمج لم يكن أمراً يسيراً على الدول التي التزمت بالدمج كأحد سياساتها التربوية كالدول العربية ومنها الأردن. حيث تشير الدراسات إلى عدم كفاية وفاعلية برامج إعداد المعلمين بنوعيها ما قبل وأثناء الخدمة في تزويد المعلمين بالكفايات اللازمة للعمل مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في مدارس الدمج (Amr, 2011). وهذا ما أكده المعلمون، في دراسات عربية مختلفة، الذين عبروا عن افتقارهم إلى المهارات المختلفة عند العمل في مدارس الدمج مثل التعاون مع المعلمين العاديين، والمعرفة العلمية المتخصصة بالمناهج التعليمية وكيفية تعديلها، وكيفية العمل مع الإدارة

* قسم الارشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية.
تاريخ استلام البحث 2016/3/3، وتاريخ قبوله 2016/4/21.

© 2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

والمدرسية والكوادر التعليمية وتعديل اتجاهاتها نحو الإعاقة (Al-Natour, et al., 2015; Anati, 2013; Gaad & Khan, 2007).

إن التعرف على كفايات المعلمين واحتياجاتهم في واقع عملهم اليومي يعتبر أمراً بالغ الأهمية, لاسيما انه يعمل اليوم ما يزيد عن (800) معلم تربيه خاصة في المدارس العادية بالأردن، تقع عليهم إلى حد كبير إنجاح هذه العملية. لذلك تأتي الدراسة الحالية لتحاول التعرف على الكفايات التي تتعلق بالمعلمين في الأردن الذي قد تفرض سياساته التربوية وواقع نظامه التعليمي تحديات عليهم مواجهتها والتعامل معها بشكل يومي (وزارة التربية والتعليم، 2012).

يعتبر إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأنظمة التعليمية حول العالم، حيث تشغل قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس مكاناً متقدما في أولويات الفكر التربوي المعاصر والبرامج التعليمية من اجل مواجهة التحديات المحلية والعالمية والاجتماعية. وهذا ما دفع ببرامج تدريب المعلمين بنوعيها ما قبل وأثناء الخدمة إلى إعداد معلمين يتمتعون بالكفايات التعليمية اللازمة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم للارتقاء بالعملية التربوية بعناصرها المختلفة كالمناهج، والتخطيط، والتصميم والبناء والتجريب والتطبيق (المركز العربي،2007؛ العجرمي، 2011).

وتعرف الكفايات التعليمية بأنها: قدرة المعلم على أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس تشمل جميع المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس، بحيث تؤدى بمستوى كامل ينعكس أثرة على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته (كويران، 2008). وتختلف هذه الكفايات بحسب طبيعة المرحلة التعليمية والتخصصات التي يدرسها المعلم، حيث يحتاج معلم المرحلة الأساسية، على سبيل المثال، كفايات خاصة تساعده على التعامل مع طلبة هذه المرحلة من النواحي التربوية المختلفة (Kumari & Srivastava, 2005).

اما في مجال التربية الخاصة، استدعت خصائص واحتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وجود كفايات محددة يحتاج معلم التربية الخاصة إلى امتلاكها حتى يتمكن من تعليم هذه الفئة من الطلبة. لذلك اهتمت المنظمات والمؤسسات المعنية في مجال تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة بتطوير الكفايات اللازمة للمعلمين العاملين مع هذه الفئة.

عالميا، وعلى سبيل المثال، قام مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) في الولايات المتحدة الأمريكية بوضع مجموعة من الكفايات لمعلمي التربية الخاصة، تضمنت أبعاد أساسية شملت: قدرة المعلم على تطوير الطالب ومراعاة الفروق التعليمية الفردية، بناء بيئة تعليمية أمنة تمكن الفرد ذو الاحتياجات الخاصة من أن يكون متعلما فعالا، المعرفة بالمنهاج وتكييفه بحسب حاجة المتعلم، القدرة على استخدام أساليب التقييم المختلفة، القدرة على توظيف استراتجيات التدريس المستندة إلى البحث العلمي في تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الالتزام بأخلاقيات المهنة، القدرة على التعاون مع الأسر والمعلمين والتربويين الآخرين العاملين في الميدان (Council for Exceptional Children, 2012).

اما محلياً، قامت وزارة التربية والتعليم في عام (2012) بوضع المعايير والكفايات المهينة اللازمة لمعلمي التربية الخاصة توزعت على ثمانية أبعاد أساسية على النحو التالي:

أولا: أسس التربية الخاصة: وتتضمن معرفة المعلم بالحاجات التربوية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، بالإضافة إلى معرفته بالقوانين والسياسات المتعلقة بالعمل التربوي، معرفته بالمعايير الوطنية المتعلقة بالمنهاج وطرائق التقييم في التربية الخاصة والنظريات الفلسفية وطرائق البحث التربوي، معرفته بأدوار الأسرة في العملية التربوية، وتاريخ تطور التربية الخاصة.

ثانيا: معرفة المحتوى: ويتضمن معرفة المعلم بالنمو الإنساني والاعتبارات التربوية لفئات التربية الخاصة، ودور الأسرة في دعم تطور الطفل، ومعرفة تأثير الإعاقة على حياة الفرد والتأثيرات الأكاديمية والاجتماعية والقيم والاتجاهات على النمو التربوي، والطرق المختلفة التي يتعلم من خلالها الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: المعرفة والمهارات الفلسفية: وتتضمن معرفة المعلم بمتطلبات البيئات التعليمية لفئات التربية الخاصة، والنظريات والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية والتكنولوجيا لذوي الحاجات الخاصة، ومعرفة واجبات ومسؤوليات مساعدي المعلمين فيما يتعلق بالتدريس والتدخل والمهارات الاجتماعية الضرورية لذوي الحاجات الخاصة في البيئات المدرسية والبيئات الأخرى، ومعرفة الخلفيات النظرية لبناء المنهاج وإطار تسلسل المناهج الرسمية والخاصة.

رابعا: التخطيط للتدريس: ويتضمن تصميم البيئات التعليمية واختيار الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية وتكييفها وفقا لخصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام أساليب التدريس المستندة إلى البحث العلمي، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتعميم المهارات في البيئات التعليمية المختلفة، واستخدام أساليب لزيادة قدرة الطالب على الوعي والتنظيم الذاتي، واستخدام استراتيجيات لتطوير مهارات الانتقال، واستخدام استراتيجيات تعليم المهارات الأكاديمية والوظيفية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.

خامسا: تقييم تعليم الطلبة: ويتضمن معرفة المعلم

بمصطلحات التقييم والتشريعات والمبادئ الأخلاقية المتعلقة بالتقييم وإجراءات الكشف والتدخل والإحالة والتصنيف، والقدرة على تكييف الإجراءات التعليمية في ضوء حاجات الطالب، بالإضافة الى استخدام أساليب التقييم التي تتسم بالصدق والثبات، وإعداد تقارير التقييم واستخدام نتائج التقييم في اتخاذ القرارات المتعلقة ببرنامج الطفل، وتقيم فاعلية التدريس في ضوء نتائج التقييم.

سادسا: التطوير الذاتي: ويتضمن إدراك المعلم لأثر التحيز والخصائص الشخصية التي تؤثر على أساليبه في التدريس، وإدراكه لأهمية دور المعلم كنموذج يقتدي به الطلبة، وإدراكه لأهمية النمو المهني ومواكبة التطورات الحديثة في مجال عمله.

سابعا: أخلاقيات المهنة: ويتضمن التزام المعلم بالمعايير الأخلاقية للمهنة وتصرفه بطريقة أخلاقية في دفاعه عن الخدمات المناسبة لطلبته، وإظهاره التزاما بتقديم أفضل البرامج التربوية للطلبة ذوي الحجات الخاصة، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وإدراكه لحدود قدراته وأهمية الاستخدام السليم للغة وتقييم تدريسه ذاتيا، بالإضافة إلى مشاركته في الأنشطة المهنية التي تعود بالنفع على طلابه وأسرهم وزملائه في العمل.

ثامنا: التعاون: وتتضمن معرفة المعلم بأساليب تقديم الاستشارات والتعاون مع الزملاء، وإدراك أهمية مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم في بناء البرامج التربوية، وتفهمه لاحتياجات أسر الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، واستخدام مهارات التواصل الفعال مع الطلبة وأسرهم ومجتمعاتهم، ومعرفته بأدوار المدرسة ومقدمي الخدمات المساندة، والتعاون مع الأسر والمختصين في تقييم الطلبة، ومساعدة الطلبة وأسرهم في المشاركة بالبرامج التربوية، والتعاون مع الكوادر المدرسية والمجتمع لدمج الطلبة مع أقرانهم، وتوجيه المعنيين إلى استخدام أساليب التعليم الفعال.

لقد جاء وضع هذه الكفايات مهماً في توجيه برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة، حيث أنها تسهم في تحديد المعارف والمهارات التي يجب على هذه البرامج تزويد المعلمين بها. إضافةً إلى كونها تمثل الأسس التي يمكن من خلالها الحكم على مدى فاعلية هذه البرامج من جهة ومدى كفاءة معلم التربية الخاصة من جهة أخرى. ومع الاهتمام المتزايد بالتربية الخاصة والتخصصية في فهم حاجات وخصائص فئات التربية الخاصة المختلفة، بدأ التوجه في الحقبة السابقة بوضع كفايات متخصصة لمعلمي التربية الخاصة العاملين مع فئات التربية الخاصة المحددة. فظهرت، على سبيل المثال، كفايات معلمي المكفوفين، والمعاقين سمعيا، والمعاقين عقليا، وغيرها من فئات الإعاقة. بحيث تتضمن كفايات معلمي كل فئة المعارف والمهارات العامة في التربية الخاصة بالإضافة إلى تلك المتخصصة بالفئة المحددة التي يتعامل معها المعلم. فمعلم المكفوفين يحتاج إلى مهارات متخصصة في التعامل مع هذه الفئة تتضمن، على سبيل المثال، المعرفة بلغة برايل ومهارات التعرف والتنقل.

أن هذه التخصصية في مجال كفايات معلمي التربية الخاصة امتدت أيضا إلى الاهتمام بوضع كفايات محددة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس العادية تماشيا مع التوسع بحركة دمج ذوي الحاجات الخاصة في التعليم العام. لقد جاء ذلك على افتراض أن المعلم العامل في المدرسة العادية يحتاج إلى مجموعة كفايات أخرى تتعلق بمتطلبات عمله ضمن المدرسة العادية (Bukvić, 2014). فقد ذكر كل من (Dingle وزملاءه (2004)، و Kumari و Srivastava 2005) أن هذا المعلم يحتاج بالإضافة إلى كفايات معلم التربية الخاصة، كفايات أخرى مثل كيفية التعامل والتعاون مع المعلم العادي، وكيفية تعديل اتجاهات المعلمين والطلبة والكوادر العاملة في المدرسة العادية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. اضافة إلى حاجته إلى معرفة كيفية التعاون مع معلم الصف العادي في تكييف المنهاج والاستراتيجيات والمواد التعليمية والاختبارات بحيث تلبي حاجات الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة.

ونجد أيضا، وعلى سبيل المثال، ان المشروع الأوروبي لبرنامج تدريب المعلمين للدمج، والذي شمل 25 دولة أوروبية، قد وضع مجموعة من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين العاملين في الدمج تضمنت:

- أن يقدر المعلم ويحترم الاختلافات بين المتعلمين، حيث تعتبر هذه الاختلافات فائدة ومصدرا للتعلم.
- أن يدعم المعلم جميع المتعلمين على اختلاف حاجاتهم (الاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية)، وأن يوظف استراتيجيات تعليم فعالة في تعليمهم.
- التعاون مع جميع الأفراد والجهات المعنية مثل الأسرة والمهنيين العاملين في الميدان.
- التطوير المهني، بحيث يهتم المعلم بتطوير مهاراته بشكل مستمر (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

في الأردن، لا تتوفر كفايات محددة خاصة بمعلمي التربية الخاصة العاملين بالمدارس العادية، حيث جاءت كفايات معلم التربية الخاصة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، سابقة الذكر، عامة تشمل جميع الكفايات التي يحتاجها معلم التربية الخاصة بغض النظر عن مكان عمله أو طبيعة الإعاقة التي يتعامل معها. إلا أن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين،

وسعيا منه لمواكبة التطورات المتجددة في التربية الخاصة، وضع معايير للمدارس الدامجة حدد فيها مهام معلم التربية الخاصة العامل في هذه المدارس والتي يمكن أن يستنتج منها الكفايات المحددة التي على معلم التربية الخاصة اكتسابها قبل الالتحاق للعمل في المدرسة العادية، والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

معرفة عملية بالمنهاج العادي والممارسات التعليمية، والتعاون مع المعلم العادي والعمل مع جميع الطلبة، تقديم خدمات التربية الخاصة من خلال أشكال متنوعة مثل التعليم التعاوني وتعليم المجموعات الصغيرة والتعليم الفردي، الاحتفاظ بدور بارز في المنهاج والتخطيط للتعليم واتخاذ القرارات مع المعلمين ومقدمي الخدمات المساندة لتكييف وتعديل المنهاج بحيث يضمن مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الصفية الاعتيادية، والتعاون في إدارة عمل المعلمين المساعدين من خلال مناقشة خصائص الطلبة والبرامج التعليمية والحاجة للدعم، معرفة كيفية العمل كضابط ارتباط بين الأسر والجهات ذات العلاقة (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2014).

إن توفر كفايات تعليمية محددة لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس العادية يعد من القضايا الملحة التي على راسمي السياسات في النظام التربوي في الاردن النظر به عاجلا، خاصة أن وزارة التربية والتعليم قد تبنت سياسة الدمج وأصبح عدد الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة المقبولين في مدارسها، يزداد بشكل مطرد في كل عام ولاسيما في غرف المصادر.

غرف المصادر في الأردن

أدت الحركة العالمية لدمج الأفراد ذوي الحاجات الخاصة إلى تغير سياسة تعليم هذه الفئة من الطلبة في الأردن. حيث جاء قانون حقوق الأفراد المعوقين رقم (31) لسنة 2007 الذي ينص على حق هذه الفئة بالدمج وتلقي جميع الخدمات التعليمية التي تلبي حاجاتهم ضمن المدرسة العادية (المجلس الأعلى للشؤون الأشخاص المعوقين، 2007). ويعرف الدمج على انه " العملية التي تهدف إلى الاستجابة للتنوع والاختلاف لحاجات جميع الطلبة من خلال زيادة مشاركتهم في التعليم والتقليل من استبعادهم (UNESCO, 2008). وقد ترجمت وزارة التربية والتعليم حق هذه الفئة بالتعليم من خلال تبنيها للدمج كأحد سياساتها الفلسفية والتعليمية، وذلك من خلال فتح صفوف خاصة أو ما يسمى بـ "غرفة المصادر" في مدارسها العامة.

تعد غرف المصادر، عالميا، أحد نماذج الدمج الجزئي، وتعرف على أنها "برنامج تربوي للطلبة من ذوي الإعاقات الملتحقين بصفوف التعليم العام، والذين يحتاجون إلى تدريس إضافي متخصص فردي أو ضمن مجموعات صغيرة لجزء من اليوم المدرسي في غير صفوفهم العادية" (The State of Education Department, NYU, 2013).

بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن في نهايات التسعينات باستحداث برنامج غرف المصادر في المدارس العامة بهدف مساعدة الطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من خلال تقديم الدعم التعليمي لهم من قبل معلمين مؤهلين ومدربين. على وجه التحديد، أعدت غرفة المصادر بهدف تقديم الدعم التعليمي والتربوي لمساعدة الطلاب على تعلّم مهارات القراءة والكتابة والحساب، بحيث يستفيد من هذا البرنامج الطلبة بطيء التعلّم، والطلبة ذوي صعوبات، وذوي الإعاقات البسيطة الملتحقين في الصفوف الثاني وحتى السادس الأساسي.

تقدم غرف المصادر خدمات تعليمية خاصة للطلبة الذين يتم ترشيحهم، من قبل معلميهم أو المتخصصين، على أن لديهم احتياجات تعليمية خاصة. وتقدم هذه الخدمات للطالب بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة من خلال البرنامج التربوي الفردي الذي يعد في ضوء نتائج تقييم الطالب. ويتضمن نموذج برنامج غرفة المصادر سحب الطالب من الصف العادي إلى غرف المصادر وتقديم التعليم العلاجي له لفترة محددة من الوقت (حصة دراسية)، يعود الطالب بعدها إلى صفه العادي (الخطيب، الحديدي، 2014).

وقد بلغ العدد الكلي لغرف المصادر في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم مع مطلع العام الدراسي 2012/2011 حوالي(826) غرفة، يلتحق بها حوالي (32,000) طالب، حيث يسعى هذا البرنامج إلى دعم الطلاب للتعلّم في الصفوف الدراسيّة العاديّة، ولا يقصد به أن يكون بديلاً عن التعليم في الصف العادي. (وزارة التربية والتعليم، 2012).

مشكلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، حيث تعد كفايات المعلم ذات أهمية خاصة في ضمان فاعلية التعليم وجودته. وحيث أن المعلم هو الركن الأساسي في هذه العملية التعليمية وكونه الفرد الذي يواجه يوميا متطلبات العمل فان له نظرة معمقة في فهم الاحتياجات والمهارات اللازمة له كمعلم. لذلك فإن تقييمه لمدى امتلاكه لهذه الكفايات يعكس مدى حاجته ووعيه لأهميتها. وجاءت فكرة الدراسة من خلال تدريس مساق التدريب الميداني في التربية الخاصة حيث يتطلب المتابعة والاشراف على الطلبة في المدارس التي يتدربون فيها تحت

اشراف معلمي غرف المصدر، وهذا مكن الباحثين من الاطلاع على البرامج التربوية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة المقدمة في المدارس العادية والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفايات التعليمية لدى المعلمين، ولندرة الدراسات العربية التي تطرقت لموضوع الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر.

اسئلة الدراسة:

وتتمثل اسئلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها مكملة ومعززة في نتائجها لما جاء في الدراسات العربية التي تناولت واقع الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة ولاسيما العاملين منهم في المدرسة العادية.

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة النظرية من زيادة وعي المعلمين والادارات التربوية بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي غرف المصادر والتي تساهم في جودة العملية التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية كما توفر الدراسة بيانات عن واقع الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر في الأردن. كما وتقدم الدراسة معلومات يمكن إثراء المكتبة العربية بها حول الكفايات التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

تبثق أهمية الدراسة التطبيقية من خلال محاولة هذه الدراسة ايضا توفير توصيات للقائمين على برامج تدريب المعلمين ما قبل وأثناء الخدمة عن رأي المعلمين في المهارات التي تزودهم بها هذه البرامج، ومدى الحاجة إلى تطوير هذه البرامج وزيادة فاعليتها في إعداد المعلم ورفع كفاءته داخل غرف المصادر. والتي يمكن أن تستفيد منها الإدارات الجامعية في تطوير خطط برامج البكالوريوس في التربية الخاصة وتضمينها تطبيقات عملية للكفايات التعليمية في مرحلة ما قبل الخدمة.

أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم.
- التعرف على مدى اختلاف امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية باختلاف الجنس وسنوات الخبرة

مصطلحات الدراسة:

معلمو غرف المصادر: هم معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في برنامج غرف المصادر في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة عمان.

غرفة المصادر: هي الصف الخاص في المدرسة العادية والذي يقدم خدمات تعليمية للطلبة الذين يتم ترشيحهم على أن لديهم احتياجات تعليمية خاصة من قبل معلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة.

الكفايات التعليمية: هي قدرة المعلم على أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس وتشمل جميع المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس، بحيث تؤدى بمستوى كامل ينعكس أثرة على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته (كويران، 2008، ص 69).

وتعرف إجرائيا على أنها جميع الكفايات التي اشتملت عليها أداة الدراسة وتتضمن: قيام معلم بإعداد البرنامج التربوي الفردي، واستخدام استراتيجيات التدريس الفعال، والإدارة الصفية، والتقييم، والتعاون والتنسيق، والدمج والخدمات الانتقالية.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي غرف المصادر.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2015 – 2016.
- الحدود المكانية: المدارس التابعة لوزارة التربية والتعلّم في عمان

محددات الدراسة

- منهجية الدراسة المتبعة كونها دراسة وصفية تحليلية.
- تتحدد الدراسة بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها.
- كما تتحدد هذه الدراسة بأداة الدراسة وخصائصها السيكومترية ومنهجية البحث المستخدمة.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي بحثت في موضوع الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، حيث اهتمت هذه الدراسات

إلى محاولة تحديد الكفايات والاحتياجات التعليمية للمعلمين من وجهة نظرهم. فيما يلي استعراض لهذه الدراسات الأجنبية منها والعربية.

- في دراسة أجراها مالينين وسالفومان وهو (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة في الصين. بلغت عينة الدراسة (276) معلما ومعلمة يعملون في (12) روضة من رياض الأطفال التي تقدم برامج الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أشارت النتائج إلى أن تصورات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة للعمل ضمن برامج الدمج لم تختلف مقارنة مع مستواهم التعليمي، وعدد سنوات الخبرة، أو حجم الصف. أشارت التحليلات الإحصائية للمقاييس الفرعية الأربعة للحاجات التدريبية والمقابلات مع معلمي التربية الخاصة والمديرين والمعلمين العاملين في برامج الطفولة المبكرة إلى أن أكثر الحاجات التدريبية للمعلمين تمركزت في جوانب تعديل وإدارة السلوك، وإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات الدمج، والتواصل مع الوالدين والأسر.

- أجرت الزعبي وبني عبد الرحمن (AL-Zoubi&Bani Abdel Rahaman, 2011) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي على الكفايات التدريسية وقياس مدى فاعليته في تحسين كفايات معلمي غرفة المصادر في الأردن. اشتملت العينة على (50) معلماً ومعلمة تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تلقت برنامج تدريبيا على مهارات تعليمية مختلفة. أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا على مقياس الملاحظة البعدية لصالح العينة في المجموعة التجريبية، وقد أشارت نتائج تحليل البيانات النوعية من خلال طرق المقابلة الى تحسن في الكفايات المهنية والشخصية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

- وفي دراسة (العجرمي، 2011) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008). تكونت عينة الدراسة من 120 طالباً وطالبة مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء وفق قائمة الكفايات المهنية، وبناء البرنامج التدريبي الذي طبق على مدى 24 أسبوع. اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء في القياس البعدي على بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية والذي يعزى إلى فاعلية البرنامج التدريبي.

- أجرى كل من بطاينة، دبابنة وبني عبدالرحمن (Bataineh, Dababneh, Bani abdelrahman, 2010) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي التعليم العام الذين يدرسون طلبة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (320) مدرسا ومدرسة، طبق عليهم استبانة خماسية المقياس مكونة من 25 فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات المدرسين الخاصة بإدارة الصف جاءت أولاً بينما جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة الكفايات المتعلقة بتعريفات وصفات وحقوق الإفراد ذوي صعوبات التعلم وأساليب تقويمهم. وأظهرت النتائج وجود تفاعل ذي دلالة بين جنس المدرسين وخبراتهم وأظهرت كذلك فروقا ذات دلالة إحصائية في كفايات المدرسين والمدرسات تعود لسنوات الخبرة، بينما لم تظهر أي فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير جنس المعلم.

- وفي دراسة كارفالهيس وسيلفيا (Carvalhais & Silva, 2010) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدرسة العاديين نحو خبراتهم التدريبية والكفايات التعليمية والدعم الذي يتلقونه في مدارسهم خلال عملهم مع الطلبة من ذوي عسر القراءة في البرتغال. تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. أجاب معلمو المرحلة الابتدائية الذين يعملون مع الطلبة ذوي عسر القراءة من الصف الأول وحتى الصف الرابع على استبيان تضمن أسئلة تتعلق بمعلومات عن المعلمين وخبراتهم التدريبية نحو العمل مع الطلبة ذوي عسر القراءة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين يعتقدون أن هناك فجوة كبيرة بين احتياجاتهم التدريبية الفعلية وبرنامج تدريبيهم أثناء الخدمة.

- أما دراسة الحديدي (2003)، فقد هدفت إلى تحديد المشكلات التي يواجها معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن. حيث تم تحديد هذه المشكلات باستخدام أداة تم تطويرها بناء على استطلاع أولي لـ(30) معلما ومعلمة من معلمي غرف المصادر إضافة إلى مراجعة الأدب المتصل بالموضوع، وقد حددت ستة أبعاد للمشكلات على النحو التالي: مشكلات تتعلق بالإحالة والتقييم، مشكلات تتعلق بدرجة وضوح دور المعلم وطبيعته، مشكلات تتعلق بسير البرنامج، مشكلات تتعلق بالمصادر والمواد التعليمية، مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (209) من معلمي ومعلمات غرف مصادر في المملكة. أشارت النتائج إلى أن هؤلاء المعلمون يواجهون مشكلات من

مستوى بسيط إلى متوسط، وكانت أكثر المشكلات شيوعا من وجهة نظر أفراد الدراسة تلك المتعلقة بالعمل مع أولياء أمور الأطفال، وبحالة هؤلاء الأطفال، وتقييمهم. وقد تبين كذلك أن متغيري المستوى الصفي وفئة المدرسة لعبا دوراً مهماً في تحديد المشكلات. أما المتغيرات الأخرى التي تم دراستها (المؤهل العلمي، والجنس وسنوات الخبرة في التربية العادية والخاصة، وطبيعة الصعوبة التي يعاني منها الطالب) فلم تكن ذات أثر دال إحصائياً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة تعدد الدراسات الأجنبية والمحلية التي تناولت الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة في المدارس العادية. ويلاحظ ان هذه الدراسات ركزت إما على دراسة المشكلات التي يواجهها معلم التربية الخاصة في المدرسة العادية كما في دراسة الحديدي (2003)، أو على كفايات المعلم العادي العامل في مدارس الدمج كما في دراسة بطاينة، ودبابنة وبني عبدالرحمن (2010). ولم تتوفر أي دراسة محلية عنيت بالتعرف على كفايات معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر في الأردن. كما يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات السابقة ركزت على دراسة الكفايات التعليمية وعلاقتها بمتغيري الجنس وتخصص المعلم فقط، ولم تعنى بدراسة عدد سنوات خبرة المعلم. ومن هنا يأتي اهمية هذه الدراسة وتفردها من خلال تناولها لمدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية وربطها بمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي غرف المصادر وعددهم 120 معلماً ومعلمة يعملون في مدارس تضمنت غرف مصادر حيث تم دعوتهم للمشاركة في الدراسة، من خلال توزيع أداة الدراسة عليهم جميعاً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 63 معلماً ومعلمة غرفة مصادر موزعين على 60 مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة عمان. تم اختيار أفراد العينة من المعلمين والمعلمات الذين ابدوا رغبة في المشاركة بالدارسة، واستجابوا لأداة الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري (الجنس، وسنوات الخبرة).

الجدول (1)
عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة

		المجموع
الجنس	ذكر	20
	أنثى	43
المجموع		**63**
سنوات الخبرة	1 – أقل من 3	22
	3 –6 سنوات	15
	أكثر من 6 سنوات	26
المجموع		**63**

أداة الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر، بالاعتماد على الكفايات التعليمية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لمعلمي التربية الخاصة لعام (2012)، بالإضافة إلى مهام معلم غرفة المصادر التي تضمنها دليل معايير المدارس الدامجة الصادر عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين لعام (2014).

وقد تكون هذا المقياس من (6) أبعاد رئيسة واشتمل بشكله الكامل على (49) فقرة على النحو التالي: بعد البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس: ويتكون من (7) فقرات وهي (1–7)، وبعد استراتيجيات وتنفيذ التدريس ويتكون من (14) فقرة، وهي (8–21) وبعد الإدارة الصفية ويتكون من (8) فقرات وهي (22–29)، وبعد التقييم ويتكون من (9) فقرات وهي (30–38)، وبعد التعاون والتنسيق ويتكون من (6) فقرات وهي (39–44)، وبعد الدمج والخدمات الانتقالية ويتكون من (5) فقرات وهي (45–49).

و قد صيغت فقرات المقياس على شكل عبارات، يتم الإجابة عنها من خلال مقياس تقدير يتضمن خمسة استجابات رئيسية: لا تنطبق، تنطبق نادراً، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق دائماً، بحيث يتم تحديد درجة انطباق الفقرة بوضع إشارة (√) في الخانة المناسبة.

تم التأكد من صدق الأداة بالطرق التالية:

تطوير الأداة:

تم تطوير الأداة من خلال الرجوع إلى وثيقة الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ومهام معلم غرفة المصادر الواردة في دليل المدارس الدامجة الصادر عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. هذا بالإضافة إلى مراجعة الأدب النظري السابق.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم خمسة عشر عضوا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الأردنية والبلقاء التطبيقية والهاشمية للتحقق من مدى وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للأبعاد الرئيسة للمقياس وانسجامها مع هدف الدراسة، بحيث تم إبقاء الفقرات التي اتفق عليها (12) محكما، حيث كان عددها قبل التحكيم (53) فقرة.

ثبات الأداة:

لاستخراج دلالات ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (2) درجة الاتساق الداخلي لكل من أبعاد المقياس.

الجدول (2)
الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس (ن=63)

أبعاد المقياس	كرونباخ الفا
البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس	0.90
استراتيجيات وتنفيذ التدريس	0.90
الإدارة الصفية	0.73
التقييم	0.85
التعاون والتنسيق	0,85
الدمج والخدمات الانتقالية	0.85
الدرجة الكلية	**0.85**

إجراءات الدراسة:

مرت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت فيما يلي:

المرحلة الأولى: تم فيها إعداد أداة الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها.

المرحلة الثانية: تم حصر المدارس التي يتوفر فيها غرف مصادر ضمن مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان من خلال الرجوع إلى سجلات وزارة التربية والتعليم، ومن ثم مخاطبة معلمي غرف المصادر في هذه المدارس ودعوتهم للمشاركة في الدراسة، بحيث تضمنت العينة النهائية للدراسة من جميع المعلمين الذين وافقوا على الاشتراك بالدراسة.

المرحلة الثالثة: قام الباحثون بجمع البيانات من خلال الزيارات المباشرة لغرف المصادر المتضمنة في عينة الدراسة، وذلك من خلال الطلب من المعلمين بتقييم أنفسهم وتقدير مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية من خلال الاستجابة على جميع فقرات أداة الدراسة (مقياس الكفايات التعلمية). وقد استغرقت مدة التطبيق شهر واحد.

المرحلة الرابعة: تم إدخال وإعداد البيانات لإجراء التحليل الإحصائي المناسب واستخراج النتائج.

تصحيح المقياس: وللتعرف على الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر في عمان وعلاقتها بمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة من خلال استجابات المعلمين وتقدير مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية على الأبعاد الستة لمقياس الكفايات التعليمية، تم اعتماد سلم خماسي للاستجابة على الفقرات على النحو التالي: (لا تنطبق= صفر)، (تنطبق نادراً= 1)، (تنطبق أحياناً = 2)، (تنطبق غالباً = 3)، (تنطبق دائماً = 4).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على الوصف والتحليل، بهدف وصف ما هو كائن وتفسيره، من خلال إلقاء الضوء على المشكلة المراد بحثها، وجمع المعلومات التي تزيد في توضيح الظروف المحيطة بمشكلة الدراسة. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم في عمان.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول (ما مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم في عمان؟) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفايات التعليمية، وللإجابة عن السؤال الثاني (هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة على مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر في عمان عند مستوى (α=0.05) تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة؟) فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (two way ANOVA) للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية تبعا لمتغيري الدراسة؛ الجنس وعدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم وعلاقتها بمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة. ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة حسب اسئلتها، حيث كان السؤال الأول (ما مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم؟). وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، ولكل فقرة من فقرات المقياس. وتم وضع

معيار تقديري من ثلاث فئات (مرتفع، متوسط، منخفض) للحكم على مستوى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية على أبعاد المقياس الستة وذلك من خلال تقسيم مدى العلامات على المقياس (0–4) إلى ثلاث فئات متساوية: من (0–1,33) منخفض، (1,34–2,67) متوسط، (2,68– 4) مرتفع. ويوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاستجابات المعلمين على مقياس الكفايات التعليمية، فيما يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس.

الجدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الستة لمقياس الكفايات التعليمية

الرقم	الأبعاد	مستوى الانطباق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس	مرتفع	2.83	0.64
2	استراتيجيات وتنفيذ التدريس	مرتفع	2.84	0.52
3	الإدارة الصفية	مرتفع	2.87	0.67
4	التقييم	متوسط	2.65	0.64
5	التعاون والتنسيق	متوسط	2.34	0.70
6	الدمج والخدمات الانتقالية	متوسط	1.76	1.00
الكلي		**متوسط**	**2.64**	**0.48**

يتضح من الجدول (3) أن تقدير المعلمين لمدى امتلاكهم للكفايات التعليمية المتضمنة في المقياس كان متوسطا بمتوسط حسابي (2,64). وجاءت المتوسطات الحسابية مرتفعة على ثلاثة أبعاد: الإدارة الصفية بمتوسط حسابي (2,87)، استراتجيات وتنفيذ التدريس بمتوسط حسابي (2,84)، البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس بمتوسط حسابي (2,83). فيما كانت تقديرات المعلمين لمدى امتلاكهم للكفايات التعليمية متوسطة على ثلاثة أبعاد: التقييم بمتوسط حسابي (2,65)، التعاون والتنسيق بمتوسط حسابي(2,34)، الدمج والخدمات الانتقالية بمتوسط حسابي (1,76).

الجدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أصمم البرنامج التربوي الفردي في ضوء نتائج التقييم من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية	3.05	1.02
2	أصمم البرنامج التربوي الفردي للطالب بحيث يحتوي على المكونات اللازمة مثل المعلومات العامة، والأهداف التعليمية، وأساليب التعليم، وطرق التقييم	3.06	1.18
3	أشرك الأسرة في عملية وضع البرنامج التربوي الفردي	2.32	1.25
4	أشرك مدرسي الصف العادي في المدرسة في إعداد البرنامج التربوي الفردي للطالب.	2.24	1.15
5	أعمل على صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية بحيث يتضمن الهدف التعليمي العناصر الأساسية (الأداء، الشرط، المعيار)	3.00	0.92
6	أحدد الوسائل والأدوات التي تتناسب مع الهدف	3.13	0.99
7	أعدل وأكيف محتوى المنهاج بما ويتناسب مع خصائص وقدرات الطالب	3.03	1.19
8	أربط الدرس الحالي بالدروس والخبرات السابقة	3.06	1.23
9	أحلل المهمات التعليمية بشكل مناسب ومتسلسل ومن البسيطة إلى الأكثر تعقيدا	3.16	1.03
10	أعطي الطلبة الوقت الكافي للممارسة بعد كل خطوة.	3.21	0.97
11	لدي معرفة علمية متخصصة بالموضوعات الأكاديمية مثل اللغة العربية والرياضيات	2.86	1.09
12	أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية.	2.78	1.26
13	استخدم وقت الحصة التعليمي بفاعلية	2.94	1.00

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
14	استخدم استراتيجيات التدريس المتخصصة بالمهارات الأكاديمية مثل استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة والحساب	2.84	1.25
15	أدرب الطلبة على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة مثل تنظيم الذات أو مراقبة الذات، الوعي الذاتي، حل المشكلات	2.73	1.07
16	أستخدم استراتيجية التعلم التعاوني والتدريب بواسطة الأقران في عملية التدريس	2.67	1.02
17	أقيّم وأكيّف الممارسات التدريسية بشكل مستمر	2.89	1.08
18	أدرب الطلبة على استراتيجيات الاستعداد للامتحانات وتقديمها.	2.73	0.90
19	أستخدم التكنولوجيا (الحاسوب والوسائط المتعددة) في التدريس	2.30	1.23
20	أستخدم أنشطة متنوعة ومكثفة لتدريس المحتوى التعليمي بما يتناسب وحاجات الطلبة	2.78	1.20
21	أربط مادة الدرس بالحياة العملية واليومية.	2.98	0.99
22	أوضح للطلبة القوانين المتعلقة بالبيئة التعليمية والتوقعات السلوكية المتوقعة منهم	2.87	1.11
23	أنظم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم	2.84	1.10
24	أستثير انتباه الطلبة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي.	3.00	0.98
25	أحافظ على مستوى مناسب من الدافعية لدى الطلبة.	2.98	1.02
26	أوزع الوقت التعليمي بشكل يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية	2.95	1.13
27	أستطيع التعامل مع مشكلات الطلبة الآنية والطارئة أثناء التدريس.	2.87	1.14
28	أصمم وأنفذ خطط تعديل السلوك لعلاج مشكلات الطلبة السلوكية والتي تحتوي على (قياس السلوك، استراتيجيات التعديل، إجراءات متابعة وتعميم السلوك)	2.54	1.03
29	أحتفظ بسجلات للطلبة تحتوي على: الوثائق الشخصية للطالب، دراسة الحالة، تقارير التشخيص، الخطة التربوية الفردية، الخطة التعليمية، أوراق العمل الخاصة بالأهداف التعليمية، خطة الخدمات الأسرية الفردية	2.86	1.08
30	اعرف التشريعات والمبادئ الأخلاقية ذات العلاقة بالتقييم	2.70	1.12
31	اعرف إجراءات الكشف والتدخل قبل الإحالة	2.56	1.16
32	استخدم اختبارات رسمية مناسبة للحالة تتميز بالصدق والثبات	2.54	1.28
33	استخدم إجراءات مختلفة عند تقييم الطالب مثل الملاحظة والاختبارات غير الرسمية	2.75	1.36
34	استطيع تطوير اختبارات غير رسمية لتقييم الطالب	2.81	1.33
35	أُشرك الأسرة في عملية التقييم والتشخيص الطالب	2.70	1.13
36	استخدام بيانات التقييم لأغراض اتخاذ قرارات تتعلق بتحديد الأهلية، وتحديد البرامج، والبدائل التربوية المناسبة.	2.43	1.13
37	أقيم مدى تقدم الطالب بشكل مستمر	2.76	1.12
38	اتخذ القرارات المناسبة لإجراء التعديلات اللازمة على المحتوى التعليمي في ضوء نتائج التقييم	2.59	1.21
39	أتعاون مع المعلم العادي في تحديد المشكلات الأكاديمية والسلوكية للطلبة وعلاجها	2.51	1.09
40	انسق مع المعلم العادي عند كتابة الخطة التربوية الفردية للطالب.	2.03	1.23
41	انسق مع مقدمي الخدمات المساندة بخصوص تقدم الطالب وتطوره	2.21	1.00
42	أتعاون مع أسرة الطالب في وضع وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	2.38	1.16
43	أتواصل بشكل مستمر مع أسرة الطالب فيما يخص تقدم الطالب	2.49	1.15
44	انسق مع مقدمي الخدمات المساندة للتواصل مع الأسرة حول تقدم الطالب	2.41	1.14
45	أضع خطة انتقالية للطالب من غرفة المصادر إلى العادي تشترك فيها الأسرة والهيئة التعليمية والفريق المختص.	2.11	1.23
46	أساهم في تعديل وتكييف البيئة الصفي لتكون مناسبة للدمج	2.11	1.28
47	اعقد دورات تدريبية في المدرسة حول ذوي الحاجات الخاصة للمعلمين العاديين والكوادر الإدارية.	1.59	1.38
48	اطّلع الأسرة على صفوف واجراءات الدمج وأشاركها في الخطة الانتقالية.	1.73	1.29
49	اعقد دورات تدريبية في المدرسة للطلبة العاديين لتوعيتهم بخصائص وحاجات زملائهم من ذوي الحاجات الخاصة.	1.25	1.38

يلاحظ من الجدول (4) أن مدى المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس تراوح بين (3,21) و(1,25). وسجلت الفقرات رقم (10) "أعطي الطلبة الوقت الكافي للممارسة بعد كل خطوة" ورقم (9) "أحلل المهمات التعليمية بشكل مناسب ومتسلسل ومن البسيطة إلى الأكثر تعقيدا"، ورقم (6) "أحدد الوسائل والأدوات التي تتناسب مع الهدف" أعلى المتوسطات بين جميع الفقرات.

أما أقل المتوسطات فكانت على الفقرات رقم (49) "اعقد دورات تدريبية في المدرسة للطلبة العاديين لتوعيتهم بخصائص وحاجات زملائهم من ذوي الحاجات الخاصة"، ورقم (47) "اعقد دورات تدريبية في المدرسة حول ذوي الحاجات الخاصة للمعلمين العاديين والكوادر الإدارية"، ورقم (48) "اطّلع الأسرة على صفوف وإجراءات الدمج وأشاركها في الخطة الانتقالية".

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لتقديرات المعلمين على المقياس وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، كما هو وارد في الجدول (5).

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية على المقياس تبعا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	20	2.48	0.63
	إناث	43	2.71	0.39
سنوات الخبرة	1–3 سنة	22	2.70	0.47
	4 –6 سنوات	15	2.43	0.59
	أكثر من 6 سنوات	26	2.71	0.41
	الكلي	**63**	**2.64**	**0.48**

يلاحظ من الجدول (5)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين على المقياس تبعا لكل من متغيري الجنس وسنوات الخبرة. لذلك ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استعمال تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) كما يتضح في الجدول (6).

الجدول (6)
نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات التعليمية بحسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.62	1	0.62	2.81	0.099
سنوات الخبرة	0.70	2	0.35	1.57	0.216
الخطأ	13.10	59	0.22		
الكلي	**14.57**	**62**			

يتبين من الجدول رقم (6)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في مدى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية، تعزى لأي من متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

مناقشة النتائج

يتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية أن تقدير المعلمين لمدى امتلاكهم للكفايات التعليمية بشكل عام كان متوسطا. فيما كان مرتفعا على أبعاد الإدارة الصفية، واستراتيجيات وتنفيذ التدريس، والبرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس، ومتوسطاً على أبعاد الدمج والخدمات الانتقالية، والتعاون والتنسيق، والتقييم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن معلمي غرف المصادر تلقوا من خلال برامج ما قبل الخدمة (في مرحلة البكالوريوس) تدريباً

على الكفايات المختلفة، مثل: إعداد البرامج التربوية الفردية، وتقييم الطلبة واستراتيجيات التدريس. هذا بالإضافة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة التي توفرها وزارة التربية والتعليم لهؤلاء المعلمين أحيانا. إلا أن تقدير المعلمين العام لمدى امتلاكهم لهذه الكفايات بشكل متوسط، قد يعكس عدم كفاية وفاعلية هذه البرامج بشكل كافٍ. ويؤكد هذه النتيجة، بعض الدراسات التي بحثت في جوانب مختلفة تتعلق بمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس العادية، والتي أشار بعضها إلى عدم تلقي المعلمين تدريباً كافياً وفعالاً ومستمر قبل وأثناء الخدمة، وأن هذا التدريب في كثير من الأحيان يكون نظرياً ولا يتطرق إلى المهارات التطبيقية. كما أشارت كل من دراسة كارفالهيس وسيلفيا (Carvalhais & Silva, 2010) وماليين وسالفومان وهو (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012).

كما أظهرت نتائج الدراسة، تبايناً في مدى امتلاك المعلمين للكفايات المختلفة. فنرى مثلا، أن امتلاكهم للكفايات التي تتعلق بجوانب البرامج التربوية الفردية والتخطيط للتدريس، واستراتجيات وتنفيذ التدريس، والإدارة الصفية، كان أعلى من الكفايات التي تتعلق بالتقييم، والدمج والخدمات الانتقالية، والتعاون والتنسيق مع الأطراف المختلفة كالمعلمين والكادر المدرسي والأهل. من الممكن أن تفسر هذه النتيجة، بأن برامج أعداد المعلمين قبل الخدمة تركز على تدريب المعلمين على الكفايات المتعلقة بإعداد الخطة التربوية الفردية والإدارة الصفية والتدريس من خلال المساقات التعليمية المختلفة. ولاسيما مساق التدريب الميداني، والذي يتيح لهم تطبيق هذه المهارات بشكل مباشر في المدرسة ولمدة فصل دراسي كامل وتحت إشراف مباشر من مدرسيهم ومعلمي المدرسة المتعاونين. بينما لا توفر هذه البرامج تدريباً على كفايات التعاون والتنسيق والدمج والخدمات الانتقالية، حيث أن هذه البرامج، هي برامج تربية خاصة عامة ولا تركز على إعداد معلم تربية خاصة للعمل في المدارس العادية. هذا إضافة إلى حداثة تطبيق الدمج من قبل وزارة التربية والتعليم، وعدم وجود مشرفين تربويين مؤهلين ومختصين بتطبيقات الدمج المختلفة، وعدم تخصيص دورات وبرامج تدريبية أثناء الخدمة وقبلها لمعلمي غرف المصادر تتناول الكفايات اللازمة لمعلمي الدمج.

وفيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الكفايات التعليمية تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن جميع المعلمين على اختلاف جنسهم وخبرتهم يتلقون ويتعرضون لنفس الأشراف والتدريب التربوي من قبل وزارة التربية والتعليم وهذا يتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت عدم وجود فروق في الممارسات التعليمية تعود لهذين المتغيرين كما في دراسة الحديدي (2003).

التوصيات

بناءا على النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1- إجراء المزيد من الدراسات بهذا الموضوع باستخدام منهجيات البحث النوعي والتي تتضمن زيارات وملاحظات ميدانية للمعلمين والتي ستوفر بيانات أكثر عمقا ودقة حول كيفية توظيف المعلمين للكفايات التعليمية المختلفة.

2- إجراء دراسات تتضمن تنوع جغرافي أوسع لأفراد الدراسة بحيث يتم شمول مدن أردنية أخرى قد تعكس صورة أكثر تمثيلا وشمولية عن واقع الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر في الأردن

3- توفير المزيد من التدريب في موضوع الدمج والخدمات الانتقالية لمعلمي غرف المصادر في كل من برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

المراجع

الحديدي، م.(2003). المشكلات التي يواجهها معلمي ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة. العدد 2، الإمارات العربية المتحدة.

الخطيب، ج. (2012). ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطيب، ج والحديدي، م. (2014). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن..

العجرمي، ع. (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر- غزة في ضوء إستراتجية إعداد المعلمين (2008)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

كويران، ع. (2008). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد العاشر، العدد الثالث، ص 64 – 87.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2014). معايير المدارس الدامجة والدليل الإجرائي لتطبيقات واستخدامات المعايير.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2010).الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات: خطط العمل للمرحلة الثانية.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2007). قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم 31 لسنة 2007.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2007).الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات: خطط العمل للمرحلة الأولى.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، (2007). وضع منهجية لتضمين المناهج مفاهيم خاصة: الدراسة والدليل،المركز العربي، الكويت.

وزارة التربية والتعليم، (2012). وثيقة المعايير والكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، عمان، الاردن.

Al-Zoubi, SU., and Bani Abdel Rahman, M. (2011). The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Special Education Teachers in Jordan. International Research Journals, Educational Research.(ISSN: 2141-5161) Vol.2,No. 3. pp.1021-1030.

Al-Natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., AlKhamra, H. (2015). Examining collaboration and constrains on collaboration between special and general education teachers in mainstream schools in Jordan. International Journal of Special Education, 30 (1), 1-14.

Amr, M. (2011). Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Jordan. Prospects, 41(3), 399-413.

Anati, N. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab of Emirates. International Journal of Research Studies in Education, 22 (1), 55-66.

Bataineh, S., Dababneh, K., and Bani Abdel Rahman, A.(2010). Competencies of learning for general education teachers in regular classroom in Jordan. University of Sharjah Journal of Humanities & Social Sciences, Vol. 7, No. 1.pp122-141.

Bukvić, Z.(2014). Teachers competency for inclusive education. The European Journal of Social and Behavioral Sciences, Vol. 1, No. 141. pp 1585-1590.

Carvalhais, L., and da Silva, C.(2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, Vol. 8, No. 2.pp 1-8.

Council for Exceptional Children, (2012). CEC Initial Level Special Educator Preparation Standard. https://www.cec.sped.org/Standards/Special-Educator-Professional-Preparation/CEC-Initial-and-Advanced-Preparation-Standards

Dingle, M., Falvey, M., Givner, C., Haager, D. (2004). Essential special education and general education teacher competencies for preparing teachers for inclusive settings. Issues in Teacher Education, Vol.13,No.1.pp 35-50.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Teacher education for inclusion: profile of inclusive teachers. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2mitDOuvi74J:https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf+&cd=6&hl=en&ct=clnk

Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: a perspective from Dubai. International Journal of Special Education, 22 (2), 95-109.

Kumari, S., Sirvastava, D. (2005). Education skills and competencies. ISHA Books, Delhi.

Malinen, O., Savolainen, H.,and Xu, J.(2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. Teaching and Teacher Education, Vol.28, No.4.pp 526-534.

UNESCO. (2008). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education. Geneva, Switzerland.

The State of Education Department. (2013). Continuum of Special Education Services for School- Age Students with Disabilities, Office of Special Education Albany, NY.

The Extent to Which Recourse Room Teachers in Amman Acquire the Teaching Competencies from their Perspectives

*Bassam Al-Abdallat, Muna Amr, Abdallah Al-Mahaireh**

ABSTRACT

This study examines the extent to which the resource room teachers in Amman acquire the teaching competencies from their perspectives, and whether these competences differ according to teachers' gender and years of experience. The study sample consisted of 63 teachers selected from the different educational directories in Amman.

To answer the research questions, the study utilized a descriptive methodology, where a scale of teaching competencies was developed and answered by resource room teachers. The results showed that teachers' self-rating of their teaching competences was medium. Teachers' averages on the sub-dimensions of the scale were high on the class room management, teaching strategies, and individual educational planning dimensions, and medium on the assessment, collaboration, and inclusion and transferring services dimensions. Results also showed that there are no significant differences in the teaching competences attributed to the teachers' gender and years of experience.

Keywords: Teaching Competencies, Resource Room Teachers.

* Department of Counseling and Special Education, Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 3/3/2016 and Accepted for Publication on 21/4/2016.