بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة

الدكتور/ عبدالعزيز مصطفى السرطاوي
قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الامارات العربية المتحدة

ملخص

نظراً لافتقار ميدان التربية الخاصة للعديد من المقاييس وعلى الاخص في موضوع الكفايات التعليمية فقد هدفت الدراسة الحالية الى تطوير مقياس في هذا المجال يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات والصدق يمكن معها استخدامه للتحقق من مدى توفر تلك الكفايات لدى العاملين في الميدان . وقد استخدمت للوصول الى هذا الهدف العديد من الاجراءات والخطوات التي تكفل تحقيقه وتضمن توفير مثل هذه الادوات الضرورية . وقد أشارت كلا من نتائج الثبات بطريقتي الاعادة والاتساق الداخلي ، ونتائج الصدق المتحققة عن طريق صدق البناء والصدق التمييزي الى أن المقياس بصورته النهائية يتمتع بدرجات عالية من الثبات والصدق تجعل منه أداة مناسبة في قياس مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة .

مقدمة :

تعتبر حالة الاعاقة في حد ذاتها سبباً في معاناة العديد من الافراد الذين يحيطون بالطفل المعوق وذلك نظراً للاعباء التي يلقيها وجود هذا الطفل على كل من الاسرة والمجتمع . وبشكل عام ، فإن مشكلة الاعاقة تستدعي تطوير كل الفرص الممكنة كي يستطيع الطفل المعوق أن يتعلم وينمو وفق قدراته وامكاناته . ويصعب تحقيق ذلك كله إلا إذا تلقى المعوق تدريباً وتأهيلاً مناسباً من قبل معلم يملك قدراً عالياً من الكفايات والمهارات التعليمية . وحتى يكون المدرس فعالاً في مهمته التعليمية فإنه يجب أن يكون قبل كل شي مؤهلاً للعمل مع المعوقين ، وبالتالي فإنه يمكن القول بأنه إذا أردنا الرقي ببرامج التربية الخاصة فإنه يجب الرقي أولاً بكفايات المعلم وتأهيله بشكل جيد واعطاء ذلك أولوية قصوى (Adams, 1987) .

ومنذ سنوات معدودة فقط بدأ اهتمام العديد من الدول بتأهيل العاملين في ميدان التربية الخاصة يزداد تدريجياً وقد حدث ذلك نتيجة لتراكم الادلة حول ضرورة تدريب المعوقين وتأهيلهم وكذلك نتيجة لتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال . ويبدو أنه من الواضح ان تعليم وتدريب الاطفال المعوقين يتضمن قرارات واجراءات معقدة ، فهم بحاجة الى متابعة وتشجيع فردي ومستمر يتلائم مع حاجاتهم وقدراتهم الخاصة . وقد ركز كاتز (Katz, 1984) على أهمية التدريب النوعي الذي يسهم بلا شك في نمو الطفل وتعلمه ، وهذا يستدعي الحرص أولاً على تدريب المدرس وتنمية مهاراته بشكل مستمر . وطبقاً لما ذكره العديد من الباحثين فإن أكبر تهديد للعملية التعليمية في مجال التربية الخاصة يكمن في إيلاء تدريس الاطفال المعوقين الى مدرسين غير مؤهلين . وكما أشار ايفانز فان العمل في هذا المجال يتطلب مدى واسعاً من الكفايات والمهارات من مثل المرونة

وتوفر المعلومات وفعالية في استخدام مهارات التواصل (Evans, 1975) .

لقد تطورت فكرة تأهيل المدرسين بشكل عام نتيجة الفشل الواضح في تلبية حاجات جميع الطلبة في الصفوف المدرسية التي تضم بين جنباتها خليطاً غير متجانس من الافراد مما قد يتطلب من المدرس مسئولية تطوير وتحسين كفاياته ومهاراته التعليمية كي يستطيع تقديم المهمات المدرسية بشكل يلائم حاجات وخصائص جميع الاطفال داخل غرفة الصف . ويستدعي ذلك من المدرس القيام بعدد من الاجراءات من مثل الملاحظة والاشراف المباشر والمستمر وغيره من المهمات التعليمية المختلفة (Sarason and Davidson, 1962) .

وفي جميع المستويات والاحوال فإن عملية التدريس تعتبر نشاطاً معقداً ، وبناء عليه فإن على المدرس أن يمتلك مدى واسعاً من الكفايات عندما يتعامل على وجه الخصوص مع فئات غير العاديين .

وأخيراً فانه يمكن اعتبار عملية التعليم مهنة . وتكمن أهمية هذا المفهوم في التطبيقات والاخلاقيات التربوية المختلفة الواجب توافرها كي تعتبر كذلك ، فمن الناحية التقليدية فإن هذه المهنة تختص بمجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات تجعلها تختلف عن غيرها من المهن . وتعتمد محاولة اضفاء الطابع الحقيقي على هذه المهنة على الكفايات التعليمية التي تتضمن في الغالب مهمات وظيفية يجب أن يمتلكها المدرس كي يكون فعالاً (Ysseldyke, 1981) . وقد قدم رونالدز (Ronalds, 1980) وصفاً للعديد من المهارات التي يجب أن تتوفر في مدرس التربية الخاصة ومنها : تصميم المناهج ، المهارات التدريسية ، ادارة الصف ، العلاقة مع أسر المعوقين ، القيم والاخلاق المهنية ، التدريس الفردي ، تقييم الطلبة المعوقين وتوفر مدى واسعاً من المعلومات الاساسية حول الاعاقة ومفهومها .

وقــد أشــار كــلا من هورنر وولككس (Horner & Wilcox,1977) الى تصنيفين اساسيين للكفايات التعليمية وهما : الكفايات المعرفية الاساسية والمهارات الادائية . وتتألف المهارات المعرفيــة من مكونات ومحتويات التدريس الاكاديمية والتعليمية والذكائية ، وتعتبر أيضاً متطلباً مسبقاً وأساسياً لاكتساب وتطبيق الكفايات الادائية حيث أنها تظهر في مهارات المدرس العامة . أما الكفايات الادائية فتتألف من مهارات وسلوكات المدرس التي تظهر بوضوح اثناء تفاعله في غرفة الصف . وقد ركز كورنلوس (Cornelius, 1987) على أهمية كل من الاعداد الاكاديمي المسبق والتربية العملية واعتبارهما جزءاً من برامج إعداد المعلمين في ميدان التربية الخاصة . وأشار أيضاً الى أن المهارات اللازمة للعمل مع المعوقين وتلبية حاجاتهم الخاصة تعتبر امور حيوية تساعد المدرس في التفاعل مع الطالب والعمل على تنميته في مختلف الجوانب المعرفية والانفعالية والجسمية والحركية . وعليه فإن جميع برامج الاعداد والتدريس سواء منها ما كان قبل الخدمة أم اثنائها فإنها يجب أن تبدأ بالاعداد النظري الذي يركز على مختلف النواحي المعرفية والنمائية ، ومن ثم الاهتمام بالجانب الادائي الذي يثري الجانب النظري ويوفر الفرص لوضع المعلومات والحقائق النظرية حيز التطبيق .

هدف الدراسة :

نظراً لاهمية موضوع الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة واثرها على المعوقين أنفسهم وكذلك على أسرهم ومجتمعاتهم ، فإن محاولة تقييم مدى توفر مثل تلك الكفايات لدى هؤلاء العاملين يعتبر مؤشراً على درجة نجاح العملية التربوية عموماً وبرامج إعداد العاملين على وجه الخصوص . وبناء عليه يهدف هذا البحث الى بناء مقياس يكشف عن مدى توفر الكفايات التعليمية والمهنية لدى معلمي الاطفال المعوقين تتحقق له دلالات ثبات وصدق مقبولة . ويؤمل أن تكون

هذه الاداة ذات فائدة في تحقيق هذا الغرض على مستوى برامج التربية الخاصة في الوطن العربي .

أهمية الدراسة :

لقد ظلت مقدرة برامج إعداد العاملين في التربية الخاصة على تطوير الكفايات التعليمية لدى المدرسين مدار اهتمام المختصين في هذا الميدان . ويعتبر تقييم هذه المقدرة والتحقق منها أمراً جوهرياً يسهم بلا شك في إعادة النظر في تلك البرامج ومحاولة تحسينها وتطويرها . وإذا كان من المهم التعرف على مدى مقدرة معلمي التربية الخاصة على إتخاذ القرارات التربوية وتحمل مسؤولية تدريب الاطفال المعوقين ، فإننا بحاجة الى التعرف والتحقق بدرجة أكبر من الكفايات التعليمية والمهنية التي يمتلكها هؤلاء العاملين . ولقد أشارت نتائج الابحاث والدراسات في هذا المجال الى تعدد المهارات والكفايات المطلوبة للعمل مع هذه الفئة وكذلك الى ما تتصف به هذه الكفايات من دقة وجودة عالية (Cornelius, 1987) .

ويعتبر تحديد الكفايات التعليمية لمدرسي الاطفال المعوقين أمراً هاماً خاصة في مجالات تخطيط وتقويم برامج إعداد العاملين قبل وأثناء الخدمة . ونظراً لحداثة ميدان التربية الخاصة في الوطن العربي ومارافقه من استحداث العديد من برامج الإعداد تلك ، تبرز الحاجة الماسة الى بناء مقاييس تهدف الى معرفة مدى اكتساب المعلمين للكفايات والمهارات التعليمية والمهنية اللازمة للعمل مع هذه الفئات من الاطفال المعوقين . وتزداد الحاجة الى تطوير مثل تلك المقاييس نظراً لاهمية نتائجها في توعية وتنبيه القائمين على برامج الإعداد الى جوانب القصور والعجز التي تعاني منها ، وبالتالي العمل على إعادة النظر في أهدافها ومحتوياتها وفق نتائج التقييم تلك . وتلزم الاشارة ايضاً الى أن إنعدام وجود مثل

هذه الادوات في الوطن العربي (في حدود معرفة الباحث) يستدعي الاسراع في تطويرها وإعدادها من قبل المختصين والمهنيين في هذا المجال . وتعتبر هذه المحاولة إحدى الجهود المبذولة لتلبية تلك الحاجة الملحة . اضافة الى ذلك فإن المقياس المستخدم يحتاج الى وقت قصير في تطبيقه لايتجاوز العشرين دقيقة فقط ، ثم انه لا يحتاج الى تدريب خاص لمستخدميه نظراً لسهولة اجراءاته ووضوح تعليماته . وأخيراً فإن توفير مثل هذه الإداة يتوقع أن يسهم في تدريب الافراد الذين يرغبون في العمل مع المعوقين ، وإن يفتح المجال ايضاً أمام العديد من الدراسات المتخصصة في مجال التربية الخاصة عموماً ، والكفايات التعليمية على وجه الخصوص .

الطريقة والإجراءات :

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على جميع طلبة المستوى الرابع في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود المسجلين في مساق تدريب ميداني (٣) والبالغ عددهم (٨٧) طالباً وطالبة وذلك في الاعوام ١٩٨٨ و ١٩٨٩ .

وقد تم اختيار هذا المستوى من الطلبه وذلك طبقاً لتوقعات الباحث المسبقة من انه قد تم تزويدهم خلال فترة اعدادهم التي امتدت اربع سنوات متواصلة بالكفايات والمهارات المهنية اللازمة لمدرسي التربية الخاصة . ويعتقد ان لهذا الافتراض مايبرره إذا اخذنا بالاعتبار درجة التأهيل والمستوى الذي تتمتع به الكوادر البشرية المسؤولة عن إعداد هؤلاء الطلبة .

تصميم المقياس :

تم تطوير المقياس في صورته الأولية وذلك باتباع الخطوات التالية :

١- تم تحليل مهمات مدرس التربية الخاصة وذلك بالاستعانة بعدد من الدراسات والابحاث والمقاييس والقوائم الخاصة بالكفايات التعليمية في مجال التربية الخاصة .

٢- الاستعانة بما تضمنته اهداف ومحتويات العديد من برامج وتوصيات المنظمات الدولية والعربية التي تعني ببرامج إعداد العاملين في التربية الخاصة (اليونسكو ، ١٩٨٠)

٣- الاستعانة بآراء عدد من مدرسي التربية الخاصة ممن هم على رأس عملهم وقد بلغ عددهم عشرون (٢٠) مدرساً . وقد حللت استجابتهم على السؤال التالي :

" من خلال خبرتك العملية في ميدان التربية الخاصة ، ماهي المهارات التي تعتبرها ضرورية في تطوير وتنفيذ برامج التربية الخاصة ؟ "

٤- تمت الاستفادة من آراء خمسة (٥) من مدراء المعاهد الخاصة في مجال رعاية المعوقين حول الكفايات والمهارات التعليمية التي يرون ضرورة توفرها في مدرسي التربية الخاصة . وقد تمت الاستفادة أيضاً من آرائهم فيما يتعلق بالكفايات التعليمية التي يأخذونها بالاعتبار عند تقييم معلميهم .

٥- استشارة المختصين في مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وعددهم خمسة (٥) حول الكفايات والمهارات التعليمية الضرورية لمعلمي التربية الخاصة .

وقد مثلت المحاور الخمسة السابقة نقطة البداية حيث تم جمع مائة وخمسون مهارة (١٥٠) من المهارات اللازمة لمدرسي التربية الخاصة . وبعد الاطلاع على المهارات المتوفرة ، قام الباحث بحذف الفقرات المتكررة ودمج وتنقيح بقية الفقرات وإعادة صياغتها ، ومن ثم تبويبها ضمن خمسة مجالات رئيسية مثلت

فيما بعد أبعاد المقياس الاساسية وهي :

١- معلومات اساسية .

٢- تخطيط البرامج والانشطة وتنفيذها .

٣- التواصل .

٤ التقويم .

٥- طرق واساليب التدريس .

وقد شكلت هذه الصياغة الاولية ضمن الابعاد الخمسة المذكورة سابقاً بمجملها صورة مبدئية للمقياس حيث بلغ عدد فقراته في هذه المرحلة مائة واحدى عشرة (١١١) فقرة .

ولاستكمال وضع المقياس في صورته النهائية فقد تم عرضه بعد الانتهاء من صياغته الاولية على خمسة من الخبراء في التربية عموماً وفي مجال الكفايات التعليمية بشكل خاص لمعرفة مدى وضوح الفقرات وملائمتها لمجال الكفايات التعليمية . وقد طلب من الخبراء تقييم الفقرات وفق سلم تقدير مكون من خمسة (٥) درجات وذلك على النحو التالي : لقد كانت في المرة الاولى ١ تعني غير واضح ، ٢ قليل الوضوح ، ٣ متوسط الوضوح ، ٤ واضح ، ٥ واضح جداً . وفي المرة الثانية كانت : ١ تعني غير ملائم ، ٢ قليل الملائمة ، ٣ متوسط الملائمة ، ٤ ملائم ، ٥ ملائم جداً . وبعد الانتهاء من تفريغ آراء الخبراء وتحليلها تم إجراء العديد من التعديلات وفق استجاباتهم حيث تم حذف بعض الفقرات وتغيير مواقع البعض الآخر .

وقد عرض المقياس مرة آخرى بعد صياغته وفق استجابات الخبراء في المرحلة السابقة على المختصين في مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وعدد من المختصين في ميدان التربية الخاصة

وكذلك عدد من المدراء والمعلمين ممن لاتقل خبرتهم في هذا المجال عن عشر (١٠) سنوات ، وذلك بهدف التعرف على استجاباتهم فيما يتعلق بدرجة أهمية كل فقرة من الفقرات وفق مقياس ليكرت حيث كانت ١ تعني غير هام ، ٢ قليل الاهمية ، ٣ متوسط الاهمية ، ٤ هام ، ٥ هام جداً ، وقد بلغ عدد المختصين الذين تمت الاستعانة بآرائهم في هذه المرحلة عشرون (٢٠) .

وفي ضوء آراء الخبراء والمختصين في المرحلتين السابقتين تم استبعاد كل فقرة لم يتفق عليها ٨٠٪ أو أكثر من المحكمين وقد بلغ عدد الفقرات المستبعدة أربعون (٤٠) وابقي على احدى وسبعين (٧١) فقرة وزعت على أبعاد المقياس الخمسة المشار اليها سابقاً .

وبعد الانتهاء من الاجراءات المتعلقة بآراء الخبراء والمختصين في المرحلتين السابقتين ، أصبح المقياس في صورة تسمح باستكمال اجراءات استخراج دلالات الصدق والثبات .

دلالات الثبات والصدق :

لقد هدفت الدراسة الحالية الى بناء مقياس في مجال الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الخاصة يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات . وبناء عليه فقد استخدمت العديد من الاجراءات للوصول الى ذلك الغرض .

ثبات المقياس :

تم حساب دلالات ثبات المقياس بطريقتين :

طريقة الإعادة :

حسبت معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس واستخرجت دلالات الثبات بإعادة عرض المقياس بعد فاصل زمني قدرة عشرة (١٠) أيام على نفس مجموعة الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة الذين تمت الاستعانة بآرائهم في المرحلة

الأخيرة من تطوير وبناء فقرات المقياس . وقد بلغ عدد من تمت الاستعانة بهم في التطبيق بالإعادة ستة عشر (١٦) مختصاً . وقد أشارت نتائج معامل ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون الى درجة عالية من الثبات والاستقرار للمقياس بلغت (٨٦ر٠) .

طريقة الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الفا للفقرات للتأكد من الاتساق الداخلي ، وقد بلغت قيمة الفا (٩٦ر٠) . أما قيم الاتساق الداخلي لابعاد المقياس الخمسة فقد بلغت على التوالي : (٨٧ر٠ ٨٧ر٠ ٨٣ر٠ ٨٥ر٠ ٨٩ر٠) وتعتبر تلك القيم دليلاً قوياً عى الاتساق الداخلي للمقياس ككل وابعاده المختلفة .

صدق المقياس :

تم استخدام الاجراءات التالية للتحقق من صدق المقياس :

صدق البناء :

تمت عملية تحديد كل من الفقرات والابعاد التي بني في ضوئها المقياس والخطوات التي اتبعت في اشتقاق فقراته وفق الاسس النظرية والمنطقية والعلمية ، فضلاً عن الاجراءات المتعددة التي اتبعت عند عرضه على عدد كبير من الخبراء في مختلف قطاعات المختصين في مجال التربية الخاصة يجعلنا نطمئن الى صدق بناء المقياس في مجموعه . وللتأكد من صحة تمثيل الفقرات التي يتضمنها المقياس وبعد تحليل وتنقيح الفقرات في مراحل الإعداد المختلفة ، فقد استبعد من الصورة التجريبية للمقياس عدد كبير من الفقرات وذلك بسبب تكرارها أو غموضها أو عدم ملائمتها .

وقد استخدمت دلالات الترابطات الداخلية للدلالة على صدق بناء المقياس ، وعلى الرغم من اعتبار الترابطات الداخلية في كثير من الاحيان كما اشار

القريوتي ١٩٨٨ على أنها دلالة ثبات ومؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس ، إلاّ أنه يمكن اعتبارها دلالة صدق حيث أنه يمكن أن يفسر ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية أو البعد الذي تقيسه على أن الفقرة ترتبط بالموضوع المراد قياسه . وفي هذا الخصوص أشارت دراسة القريوتي نقلاً عن شو ورايت(Shaw & Wright, 1967) الى أنه إذا كان الاساس النظري الذي يقوم عليه المقياس هو وحدانية ونقاء الموضوع المقاس ، فإن الترابطات الداخلية بين الفقرات والدرجة الكلية أو الابعاد تعتبر مؤشراً على صدق البناء .

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة وكلا من الدرجة الكلية والدرجة على البعد الذي تنتمي اليه وذلك بهدف استبعاد الفقرات التي لا تتمتع بارتباط عال مع كل من الدرجة الكلية أو البعد . وعند الاستعانة بنتائج معاملات الارتباط ، تم استبعاد اربعة فقرات لم تكن ذات ارتباط دال مع أي من الدرجة الكلية أو البعد ، وكذلك فقد تم ايضاً استبعاد اربعة فقرات اخرى لم تتمتع بدرجة مقبولة من الارتباط مع الابعاد التي تنتمي اليها . وبناء عليه فقد وصلت الصورة النهائية للمقياس الى ثلاثة وستون (٦٣) فقرة (انظر ملحق رقم ١) . وقد وضع أمام كل فقرة سلم تقدير مكون من خمس (٥) درجات وذلك لتقدير مستوى اتقان المفحوص للكفايات التعليمية حيث كانت ١ تعني غير متقنة ، ٢ متقنة بدرجة بسيطة ، ٣ متقنة بدرجة متوسطة ، ٤ متقنة بدرجة عالية ، ٥ متقنة بدرجة عالية جداً . وتتمتع جميع فقرات المقياس بارتباط عال مع كل من الدرجة الكلية والابعاد المختلفة ، وتظهر الجداول ذوات الارقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ نتائج معاملات الارتباط بين الفقرات والابعاد الخمسة على حدة وبين الفقرات والدرجة الكلية على التوالي . وتشير قيم معاملات الارتباط المحسوبة الى أن جميع الفقرات دالة عند ارتباطها بالابعاد المنتمية اليها بمستوى يقل عن

(٠,٠٠١) . وتشير القيم ايضاً كما يوضحها جدول رقم (٦) الى أن جميع الفقرات تعتبر دالة عند ارتباطها بالدرجة الكلية في مستوى يقل عن (٠,٠٠١) فيما عدا فقرة رقم (٤٩) التي تحقق لها دلالة بمستوى يقل عن (٠,٠١) . وتعتبر الترابطات العالية هذه دليلاً قوياً على صدق بناء المقياس الداخلي .

الصدق التمييزي :

وللتحقق من قدرة المقياس التمييزية بين من يتمتعون بمهارات وكفايات تدريسية عالية وغيرهم ممن يفتقرون لتلك المهارات ، فقد قام المشرفون الميدانيون برصد نتائج جميع الطلبة المسجلون في المستوى الثالث من التدريب الميداني والبالغ عددهم ثلاثون (٣٠) طالباً وطالبة لعامي ١٩٨٨/٨٩م (يمثل هؤلاء الطلبة مستوى السنة الرابعة بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود) . وفي نهاية المساق اختير من الطلبة من حصلوا منهم على أعلى عشر درجات ومن حصلوا أيضاً على أدنى عشر درجات حيث تمت مقارنة ادائهم وفق فقرات المقياس . ولحساب الصدق التمييزي تم استخدام اختبار (ت) للتمييز بين المجموعتين . و ذلك من خلال فحص الفروق بين متوسطات تقديراتهم على فقرات المقياس . وبحساب قيمة (ت) كما يظهرها جدول رقم (٧) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٠١) لكل من الابعاد الخمسة والدرجة الكلية .

جدول رقم (١)#

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الاول وكلا من

البعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية

البعد الاول		
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
١	٥٠ر٠	٣٧ر٠
٢	٦٣ر٠	٥١ر٠
٣	٦٢ر٠	٤٧ر٠
٤	٥٥ر٠	٥٢ر٠
٥	٥٨ر٠	٥٦ر٠
٦	٦٩ر٠	٥١ر٠
٧	٦١ر٠	٢٨ر٠
٨	٥٠ر٠	٣٨ر٠
٩	٧٣ر٠	٦٤ر٠
١٠	٦٣ر٠	٥٦ر٠
١١	٦٨ر٠	٦٧ر٠

جميع الفقرات دالة في مستوى يقل عن (٠,٠١).

جدول رقم (٢)#

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني وكلا من البعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية

البعد الثاني		
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
١٢	٠ر٤٨	٠٤٧
١٣	٠ر٧١	٠ر٥٩
١٤	٠ر٧٢	٠ر٦٢
١٥	٠ر٦٧	٠ر٥١
١٦	٠ر٤٢	٠ر٢٩
١٧	٠ر٦٣	٠ر٥٢
١٨	ر٥٨	٠ر٥٢
١٩	٠ر٥٤	٠ر٤٤
٢٠	٠ر٤٤	٠ر٤٣
٢١	٠ر٤٥	٠ر٣٣
٢٢	٠ر٥٨	٠ر٥٨
٢٣	٠ر٦٣	٠ر٥٦

جميع الفقرات دالة في مستوى يقل عن (٠ر٠١) .

جدول رقم (٣)*

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث وكلا من البعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية

البعد الثالث		
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
٢٤	٠ر٤٥	٠ر٣٢
٢٥	٠ر٦٥	٠ر٥٨
٢٦	٠ر٦٢	٠ر٥٠
٢٧	٠ر٦٠	٠ر٤٩
٢٨	٠ر٥٧	٠ر٣٩
٢٩	٠ر٦٨	٠ر٥٣
٣٠	٠ر٧٣	٠ر٦٢
٣١	٠ر٧٣	٠ر٦٧
٣٢	٠ر٨٠	٠ر٧٥
٣٣	٠ر٥٩	٠ر٥٦
٣٤	٠ر٥٤	٠ر٤٠

* جميع الفقرات دالة في مستوى يقل عن (٠ر٠١) .

جدول رقم (٤)#

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع وكلا من البعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية

البعد الرابع		
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
٣٥	٠ر٦٦	٠ر٦٠
٣٦	٠ر٦٦	٠ر٥٥
٣٧	٠ر٧٦	ر٦٩
٣٨	٠ر٦٩	٠ر٦٣
٣٩	٠ر٧٦	٠ر٦٥
٤٠	٠ر٥٤	٠ر٤٩
٤١	٠ر٧٤	٠ر٧٠
٤٢	٠ر٧١	٠ر٦٨
٤٣	٠ر٥٨	٠ر٥٤

جميع الفقرات دالة في مستوى يقل عن (٠١٠٠ر٠) .

جدول رقم (٥)#

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس وكلا من الفقرات الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية

البعد الخامس		
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
٤٤	٠ر٦٢	٠ر٥٨
٤٥	٠ر٦٥	٠ر٦٣
٤٦	٠ر٥٨	٠ر٦٦
٤٧	٠ر٥٠	٠ر٥٠
٤٨	٠ر٣٦	٠ر٤٨
٤٩	٠ر٣٨	٠ر٢٤
٥٠	٠ر٦٥	٠ر٥٩
٥١	٠ر٥٦	٠ر٤٧
٥٢	٠ر٤٩	٠ر٤١
٥٣	٠ر٥٤	٠ر٥١

جميع الفقرات دالة في مستوى يقل عن (٠ر٠١) فيما عدا فقرة رقم (٤٩) التي تحقق لها مستوى دلالة بمستوى يقل عن (٠ر٠١) عند ارتباطها بالدرجة الكلية .

تابع جدول (٥)

	البعد الخامس	
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
٥٤	٠ر٥٧	٠ر٥٠
٥٥	٠ر٥٧	٠ر٤٧
٥٦	٠ر٤٠	٠ر٤١
٥٧	٠ر٥٤	٠ر٥٩
٥٨	٠ر٥٦	٠ر٤٠
٥٩	٠ر٥٦	٠ر٥٤
٦٠	٠ر٦٢	٠ر٦٠
٦١	٠ر٤٦	٠ر٤٦
٦٢	٠ر٥٦	٠ر٥١
٦٣	٠ر٥٥	٠ر٥٢

جدول رقم (٦) *

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
١	٠ر٣٧	٢٢	٠ر٥٨	٤٣	٠ر٥٤
٢	٠ر٥١	٢٣	٠ر٥٦	٤٤	٠ر٥٨
٣	٠ر٤٧	٢٤	٠ر٣٢	٤٥	٠ر٦٣
٤	٠ر٥٢	٢٥	٠ر٥٨	٤٦	٠ر٦٦
٥	٠ر٥٦	٢٦	٠ر٥٠	٤٧	٠ر٥٠
٦	٠ر٥١	٢٧	٠ر٤٩	٤٨	٠ر٤٨
٧	٠ر٢٨	٢٨	٠ر٣٩	٤٩	٠ر٢٤
٨	٠ر٣٨	٢٩	٠ر٥٣	٥٠	٠ر٥٩
٩	٠ر٦٤	٣٠	٠ر٦٢	٥١	٠ر٤٧
١٠	٠ر٥٦	٣١	٠ر٦٧	٥٢	٠ر٤١
١١	٠ر٦٧	٣٢	٠ر٧٥	٥٣	٠ر٥١
١٢	٠ر٤٧	٣٣	٠ر٥٦	٥٤	٠ر٥٠
١٣	٠ر٥٩	٣٤	٠ر٤٠	٥٥	٠ر٤٧
١٤	٠ر٦٢	٣٥	٠ر٦٠	٥٦	٠ر٤١
١٥	٠ر٥١	٣٦	٠ر٥٥	٥٧	٠ر٤٩
١٦	٠ر٢٩	٣٧	٠ر٦٩	٥٨	٠ر٤٠
١٧	٠ر٥٢	٣٨	٠ر٦٣	٥٩	٠ر٥٤
١٨	٠ر٥٢	٣٩	٠ر٦٥	٦٠	٠ر٦٠
١٩	٠ر٤٤	٤٠	٠ر٤٩	٦١	٠ر٤٦
٢٠	٠ر٤٣	٤١	٠ر٧٠	٦٢	٠ر٥١
٢١	٠ر٣٣	٤٢	٠ر٦٨	٦٣	٠ر٥٢

* جميع الفقرات دالة في مستوى يقل عن (٠ر٠١) فيما عدا فقرة رقم (٤٩) التي تحقق لها مستوى دلالة بمستوى يقل عن (٠ر٠١)

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للابعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	المجموعـــات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت #
البعد الاول	المجموعة الاولى	٢٦ر٦٨	٧ر٠٦	٢٣ر٩٦	١٤ر٤٧
	المجموعة الثانية	٥٢ر٠٥	٢ر٩٢		
البعد الثاني	المجموعة الاولى	٢٨ر٤٩	٨ر٣٦	٢١ر٩٥	١٤ر٢٥
	المجموعة الثانية	٥٧ر٧٤	٢ر٧٩		
البعد الثالث	المجموعة الاولى	٢٦ر٧٤	٦ر٧٧	٢٦ر٧٥	١٤ر٤٤
	المجموعة الثانية	٥١ر٨٩	٣ر٤٥		
البعد الرابع	المجموعة الاولى	٢٠ر٧٩	٦ر١٤	٢٧ر٧٨	١٣ر٣٢
	المجموعة الثانية	٤٢ر١٦	٣ر٣٤		
البعد الخامس	المجموعة الاولى	٥١ر٤٢	١٤ر٤٢	٢٦ر١١	١٢ر٧٢
	المجموعة الثانية	٩٨ر٢٦	٧ر٠٣		
الدرجة الكلية	المجموعة الاولى	١٥٤ر٥٨	٣٨ر٧٤	٢٣ر٨	١٥ر٣٨
	المجموعة الثانية	٣٠٢ر١١	١٥ر٧٧		

جميع القيم دالة بمستوى يقل عن (٠ر٠١)

ملحق رقم (١)

مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة

الأســـــم : .....

الجنـــــس : .....

المستوى التعليمي :.....

يرجى التفضل بإعطاء تقدير لمدى اتقان المعلم لكل كفاية من الكفايات التعليمية التالية وذلك بوضع اشارة (√) في الخانة المناسبة المقابلة لكل فقرة من فقرات المقياس حيث أن ١ تعني غير متقنة ، ٢ تعني متقنة بدرجة بسيطة ، ٣ متقنة بدرجة متوسطة ، ٤ متقنة بدرجة عالية ، ٥ متقنة بدرجة عالية جداً .

م	الكفـــايـــات التعليميـــة	١	٢	٣	٤	٥
	معلومات اساسية :					
١	معرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها في التربية الخاصـــة					
٢	الإلمام بمراحل نمو الاطفال بصورة عامة والمعوقين منهم بصورة خاصة وخصائص كل مرحلة ومتطلباتها .					
٣	معرفة بخصائص وحاجات المعوقين وكيفية إعداد البرامج التربوية المناسبة					
٤	معرفة بالاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة					
٥	معرفة كيفية إعداد البروفيل الشخصي للطفل المعوق					
٦	معرفة بالتطور التاريخي لميدان التربية الخاصـــة ومدى ملائمته للتطورات الحديثـــة في المجـــال					
٧	مراعاة الواقع الاداري للتربيـــة الخاصـــة في المجتمع المحلي					
٨	الاستفادة من ثقافـــة المجتمع في تنفيذ برامـــج التربية الخاصة					
٩	معرفة بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية في التربية الخاصة					
١٠	معرفة طبيعـــة الاتجاهات المحليـــة نحو الاعاقة وكيفية التعامل معها					

م	الكفـــايـــات التعليميـــة	١	٢	٣	٤	٥
١١	معرفة جيـدة بعمليـــة التشخيص والتقييم في التربية الخاصة ونظرياتها المختلفة					
	تخطيط البرامج والانشطة وتنفيذها :					
١٢	القدرة على تخطيط البرنامج الفردي بما يتناسب مع مستوى أداء الطفل المعوق					
١٣	ربط البرنامج الفـردي بحياة الطفـــل المعـوق واهتماماته وحاجاته					
١٤	تعديل وتنقيح البرنامج الفردي في ضوء التقييم المســتمر .					
١٥	صياغة أهداف عامة وأهداف تعليميـة خاصـــة لكل خطة تربوية فردية					
١٦	إعداد دروس يومية تحقق الاهداف الخاصة للخطة التربوية الفردية					
١٧	اختيار انشطة تعليمية تتلائم مع حاجات الاطفال المعوقين					
١٨	تصميم انشطة تنمي القدرة على التفكير والتأمل					
١٩	توفير مواقف تدريبية آمنـــه لا تعرض الطفـــل المعوق للخطر					

م	الكفـــايـــات التعليميـــة	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	الاستفادة من المصادر المختلفة المتاحة في تطوير برامج المعوقين					
٢١	إعداد الوسائل المســاعدة والمعينات التعليميــة لتنفيذ الانشطة المختلفة					
٢٢	توظيف الامكانــات البيئيــة والمحلية لتحقيــق أهداف برامج المعوقين					
٢٣	مهارة في إتخــاذ القرارات والبدائــل التربويــة العلاجية طبقاً للحاجات الفردية					
التواصل :						
٢٤	الالتزام بالاشتراك مع أولياء أمور المعوقــين في عملية تقييم أبنائهم					
٢٥	الاستفادة من المعلومات المختلفــة التي يمكن أن توفرها أسر المعوقين في إعداد وتنفيذ البرنامج					
٢٦	فهم ردود فعل اسر المعوقين ومشاعرهم وكيفية مواجهتها					
٢٧	مساعدة أسر المعوقين في التعــرف والاســتفادة من الخدمات التي يقدمها المجتمع للمعوقين					

م	الكفـــايـــات التعليميـــة	١	٢	٣	٤	٥
٢٨	تيسير عملية تفاعل أسر المعـوقين مع المسؤولين بالمدرســة والمســاعدة في حل بعض المشكلات الطارئـــة					
٢٩	تشجيع أسر المعوقين على متابعة البرامج الفردية					
٣٠	استخدام طرق وأساليب مناسبة للتعامل مع أسـر المعوقين					
٣١	تطوير واستخدام اسـتمارات خاصــة للاتصال مع مختلف المختصين					
٣٢	توظيف فعال لمهارات وخبرات مختلف العاملـين في تنفيذ البرامج التربوية للمعوقين					
٣٣	بناء علاقـات ايجابيـــة مع مختلــف العاملين والمختصين في المدرسة وخارجها .					
٣٤	تطوير برامج مبسطة لتوعيـة المجتمع بالإعاقـة والوقاية منها					
التقـــويم :						
٣٥	تقييم اسـتعداد الاطفال المعوقين لتعليم مهارات محددة					

م	الكفـــايـــات التعليميـــة	١	٢	٣	٤	٥
٣٦	اختيار بطارية الاختبارات أو أدوات التقييم المناسبة					
٣٧	استخدام أساليب التقييم المختلفة					
٣٨	تصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها					
٣٩	الاستفادة من نتائج التقييم والمعلومات الاخـرى في اتخاذ القرارات					
٤٠	إجراء التقييم المستمر لمعرفة مدى نجاح الطفل المعوق وتقدمه					
٤١	تقويم مدى فعالية البرنامج طبقاً للأهداف العامة					
٤٢	الاستفادة من نتائج تقويم البرنامج التربـوي في تعديله وتنقيحه					
٤٣	استخدام اسلوب التغذية الراجعة في التقويم					
	طرق وأساليب التدريب :					
٤٤	مهارة في استخدام أسلوب تحليل المهمة					
٤٥	تطوير برامج تعديل السلوك وتنفيذها					
٤٦	تهيئة الاطفال المعوقين مسبقاً للمهارة الجديدة					
٤٧	تعديل البيئة الصفية بما يتناسـب مع خصائص وحاجات المعوقين					
٤٨	استخدام اسلوب المساعدة الجسدية					

م	الكفـــايـــات التعليميـــة	١	٢	٣	٤	٥
٤٩	استخدام اسلوب الإيماء والاشارة					
٥٠	استخدام اسلوب النمذجة (عرض السلوك المرغوب)					
٥١	استخدام اسلوب المساعدة اللفظية					
٥٢	استخدام اسلوب لعب الدور					
٥٣	تدريب الاطفال المعوقين على مهارة الضبط الذاتي					
٥٤	الثبات والدقة في تنفيذ البرنامج العلاجي					
٥٥	توفير خبرات تساعد الطفل المعوق على النجاح					
٥٦	استخدام المثيرات الحسية المختلفة					
٥٧	تشجيع التفاعل الصفي فيما بين الاطفال المعوقين					
٥٨	عرض المادة التعليمية والانشطة بشكل مسلسل ومنظم					
٥٩	استخدام اسلوب التدريس التشخيصي - العلاجي					
٦٠	تطور مهارات الاستكشاف والتجريب					
٦١	تنمية مقدرة الاطفال المعوقين على تقييم ادائهم					
٦٢	توفير مواقف تدريبية تنمي الاستقلالية واحترام الذات وتقبلها					
٦٣	استخدام الامثلة المادية والمحسوسة عند الضرورة					

المراجـــــع :

- القريوتي ، يوسف (١٩٨٨) إعداد مقياس للاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً . المجلة العربية للعلوم الانسانية ، جامعة الكويت ، الكويت .
- يونسكو (١٩٨٠) قائمة معلم التربية الابتدائية ، بيروت ، يونسكو .

Adams, paul, R.; and Others, A review and Synthesis of Teacher Competencies Necessary for Effective Mainstreaming. Eric Doc. 289-290, 1987.

Cornelius, G., Critical Skills for the Early Childhood Educator. Eric Doc. 287-593, 1987.

Evans, E.D. (1975) Contemporary influences in early childhood Education (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.

Horner, R.D. &Wilcox, B. (1977) A competency-based approach to preparing teachers of the severely and profoundly handicapped; perspective II. In E. Sontag (Ed.) , Educational programing for the severely and profoundly handicapped (pp. 430-444). Reston, VA: Division on Mental Retardation, The Conuncil for Exceptional Children.

Katz, L.J. (1984). The professional early childood teacher. Young Children, July, 39, 3-9.

Renolds, M.C. (1980). A common body of practice for Teachers: The challenge of Public Law 94-142 to Teacher Education. Washington, D.C. : American Association of Colleges of Teacher Education .

Sarason, S. B. Davidson, K (1962). The preparation of Teachers : An unstudied problem in Education . New York, John Wiley.

Shaw, M.E. and Wright, J.M (1967). Scales for Measurement of Attitudes, N.Y. McGraw Hill.

Ysseldyke, J.E. & Algossine, B. (1982). Critical Issues in Special and Remedial Education. Houghton Mifflin Company, Boston.