درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية ، الكفايات، الإدارة الصفية.

د. ضرار محمد القضاة

جامعة أم القرى/قسم التربية الخاصة /أستاذ مشارك

dmqudah@uqu.edu.sa

الملخص

هدف البحث الحالي الى معرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة. ولتحقيق أهداف البحث الحالي استخدم الباحث المنهج الوصفي، إذ قام الباحث بإعداد مقياس لمعرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية، وتكّون المقياس من (أربعة) أبعاد رئيسية تكونت من (سبع وثمانين) فقرة، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات اللازمة للمقياس.

وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث المسحية والبالغ عددها (٤٢) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة في مكة، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وللإجابة عن سؤال البحث المتعلق بدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بعد من أبعاد المقياس، وعلى المقياس ككل، والمتعلق بدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية، وقد أشارت النتائج إلى أن بعد المهمات اليومية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (١.٩٢) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء بعد إثارة دافعية التعلم في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١.٣٣)، وبدرجة تقدير متدنية. كما جاء بعد التفاعل الصفي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (١.٥٤) وبدرجة تقدير متدنية. وجاء بعد الانضباط الصفي في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١.٤٧) وبدرجة تقدير متدنية. بينما جاء المقياس ككل بمتوسط حسابي بلغ (١.٥٣)، وبدرجة تقدير متدنية. كما أشارت نتائج السؤال الثاني الى وجود دلالة إحصائية في امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة حسب متغير الجنس لصالح الاناث.

المقدمة

تعد عملية التعليم الصفي عملية على قدر عالي من الأهمية، فهي عملية تفاعل ايجابي بين المعلم وطلبته، وتبدو أهمية هذه العملية بوضوح من خلال النشاطات المنظمة والمحددة التي يقوم بها المعلم وطلبته داخل الصف، ومن خلال ما تستلزمه من ظروف وشروط تسعى الإدارة الصفية الى تهيئتها، إذ أن البيئة التي يحدث فيها التعلم تؤثر في عملية التعلم ذاتها. كما أن الطالب في العادة يكتسب عددا من المهارات والاتجاهات، مثل: المحافظة على النظام، والانضباط الذاتي، وطرق التعامل مع الاخرين، وأساليب العمل التعاوني، ويستطيع الطالب اكتساب مثل هذه المهارات إذا ما راعاها المعلم في إدارته الصفية. (فرج، ٢٠٠٦)
ومع الأهمية الكبرى للمعلم في توفير المناخ الصفي الفعال، إلا أن جهوده وإمكانياته لا يمكن الاستفادة منها دون وجود اتجاه إيجابي من الطلبة نحو التعلم، لأن هذا الاتجاه يسهل على المعلم التفاعل مع الطلبة، التي تكون أساسا في توفير مناخ صفي فعال. (شيخ العيد، ٢٠١٧).

والإدارة الصفية ترتكز على أصول علمية ونظريات تربوية، ويحرص المعلمون على الالمام بهذه الأصول والنظريات، والعمل على تطبيقها داخل الصف، حتى يكون الصف بيئة تعليمية جاذبة، ولكي يكون المعلم ناجحا في تدريسه، وإدارته للموقف التعليمي. (العمايرة، ٢٠٠٢).
ولا تقتصر الإدارة الصفي على عملية ضبط الطلبة ومجريات الحصة الصفية، والالتزام بتعليمات المعلم، بل تتعدى ذلك بكثير، فهي تعمل على تنظيم البيئة المادية للغرفة الصفية بجميع محتوياتها، ومن بينها الوسائل العينية والتقنيات التعليمية، وتهتم بتوفير المناخ الاجتماعي والنفسي للطلبة، لضمان حدوث العملية التعليمية بصورة فعالة، واتباع الأسلوب الأمثل لإدارة الصف. (الحريري، ٢٠١٠)

واختلف تعريفات الإدارة الصفية باختلاف المداخل والنظريات التي بنت هذا المفهوم، حيث حددت أحيانا في المحافظة على النظام داخل الغرفة الصفية، في حين عدت بأنها إجراءات توفر الحرية للمتعلمين أحيانا أخرى، إضافة الى أنها مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية. (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧)

وتعرف الخليلي (٢٠٠٥) الإدارة الصفية بأنها " مجموعة من الأنماط الصفية التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة تعليمية مناسبة، والمحافظة على استمراها بما يمكنه من تحقيق

الأهداف التعليمية المنشودة، وتتضمن مجموعة من النشاطات والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال.

ويعرف علي (٢٠٠٦) الإدارة الصفية بأنها عبارة عن عمليات تهدف الى توفير تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية من خلال الإجراءات التي يقوم بها المعلم، كتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح في إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون اليه، وتطوير إمكاناتهم الى اقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى.

وتظهر فاعلية الإدارة الصفية في عدة نواح لعل أبرزها: وضوح الأهداف التعليمية، ومرونتها في تحقيقها، وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية، والتعبير عن أفكارهم، واهتمامه بالفروق الفردية بينهم، وأن تكون التقنية جزء من البيئة الصفية، وأسلوبا من أساليب التدريس، وتفعيل أساليب العصف الذهني. (الياسين والمسيليم، (٢٠١٤)

ومثل هذه البيئة الصفية لا يمكن ان تظهر إلا في حالة وجود معلم كفء لديه المهارات الإدارية والمهنية والمعرفية والأكاديمية والإنسانية والاجتماعية والسلوكية، وهذا يعني ضمان وجود معلم فعال يؤمن بالخصائص والسمات اللازمة، ويعمل على تطبيقها ما أمكنه ذلك. (الحيلة، ٢٠٠٥).

مشكلة البحث

إن المتمعن في واقع تربية وتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية في مكة يمكنه القول: أن هناك حاجة ماسة للمعلمين من ذوي المهارة والمعرفة، للعمل مع هؤلاء الطلبة، فعملية التدريس ليست بمهمّة سهلة، وهي بحاجة إلى الأشخاص المؤهلين للقيام بها، ويقع على عاتقهم امتلاك العديد من المهارات والمعايير اللازمة لذلك، خصوصاً مع ازدياد عدد الأفراد الملتحقين بالمراكز من ذوي الإعاقة الفكرية وتطبيق مبدأ الدمج في المدارس.

إن نجاح البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يعتمد على عدد من المتغيرات، من أهمها: الكفايات التعليمية للمعلم، وقدرته على تقديم الخدمات التربوية المناسبة، فالمناهج الجيدة، والبيئة التعليمية، لا يكفيان للوصول إلى نواتج مقبولة دون من ينفذ ويتعامل مع هذه المتغيرات. ونظراً لما يقوم به المعلم من أدوار في العملية التعليمية، وما له من أثر فعّال في تحسين المخرجات التعليمية

لذلك تعد الإدارة الصفية من أهم الكفايات التي ينبغي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية امتلاكها، فهي تساعد في إدارة البيئة التعليمية، وتنظيم سلوك الطلبة، والتقليل من المشكلات السلوكية ما أمكن، ويعد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من أهم العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية لهم. بما يقدمه في هذه العملية من تخطيط وتحديد للأهداف، وما يقدمه من خبرات ونشاطات ومهمات تعليمية بناءة (المساعدة، ٢٠١٧)

ونظراً لعدم المعرفة بدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة، وعدم وجود معايير مهنية ثابتة يمكن الاتكاء عليها والأخذ بها في معرفة درجة امتلاكهم لكفايات الإدارة الصفية، فقد شكل هذا الأمر هاجساً لدى الباحث بضرورة دراسة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية في مكة دراسة علمية موضوعية.

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحث تتمثل بالإجابة على السؤالين التاليين:

١. ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية في مكة؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية في مكة يعزى لمتغير الجنس؟

أهداف البحث :

١. يهدف هذا البحث إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة.
٢. يهدف هذا البحث إلى معرفة الفروق ذات الدلالة احصائية في امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية في مكة يعزى لمتغير الجنس.

أهمية البحث:

١. من المتوقع أن يوفر هذا البحث معلومات مهمة عن كفايات الإدارة الصفية والممارسات التدريسية المنفذة داخل الغرفة الصفية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. من المتوقع ان يزود هذا البحث أصحاب القرار بمدى امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية لبناء البرامج التدريبية المناسبة.
٣. أن يزود هذا البحث المكتبة العربية بأداة تساعد في تقييم امتلاك معلمي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية.

مبررات البحث:

١. قلة الدراسات في ميدان التربية الخاصة المتخصصة المتعلقة بدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية – حسب علم الباحث.

٢. عدم وجود معايير مهنية ثابتة يمكن الاتكاء عليها والأخذ بها في معرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية

التعريفات الإجرائية:

الإعاقة الفكرية:

تعرف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري يصاحبه قصور في السلوك التكيفي الذي يتضح في العديد من المهارات التكيفية المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية كالرعاية الشخصية والصحية والمهارات المهنية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرون. (American [AAIDD], 2021a Association on Intellectual and Developmental Disabilities)

ويعرفوا اجرائيا: هم الطلبة الذين تم تشخيصهم بالإعاقة الفكرية والملتحقين بمراكز التربية الخاصة في مكة.

معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

هو كل معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطالب ذوي الإعاقة. (وزارة التعليم،2015)

ويعرفوا اجرائيا: بأنهم المعلمون والمعلمات العاملين في مراكز التربية ويدرسوا الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الإدارة الصفية:

وتعرف عبارة عن عمليات تهدف الى توفير تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية من خلال الإجراءات التي يقوم بها المعلم، كتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح في إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون اليه، وتطوير إمكاناتهم الى اقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى. (علي، ٢٠٠٦)

وتعرف اجرائيا: بأنها جميع النشاطات والسلوكيات التي يقوم بها معلمي ومعلمات الإعاقة العقلية لتنظيم الصف، وإدارته، وضبطه من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة التي تتضمن المهمات اليومية، والتفاعل الصفي، و إثارة دافعية التعلم، الانضباط الصفي. والمقاسة في هذا البحث من خلال تطبيق (مقياس كفايات الإدارة الصفية) التي قام الباحث بتطويرها لأغراض هذا البحث.

محددات البحث:

الحدود البشرية: اقتصرت نتائج هذا البحث على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

الحدود الزمانية : اقتصرت نتائج هذا البحث على للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠

الحدود المكانية : اقتصرت نتائج هذا البحث على مراكز التربية الخاصة في مكة.

المحددات الموضوعية: اقتصرت نتائج هذا البحث على أداة تقييم درجة امتلاك معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية.

الإطار النظري

الإعاقة الفكرية

تعريف الإعاقة الفكرية:

تعرف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري يصاحبه قصور في السلوك التكيفي الذي يتضح في العديد من المهارات التكيفية المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية كالرعاية الشخصية والصحية والمهارات المهنية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرون. (American [AAIDD], 2021a Association on Intellectual and Developmental Disabilities)

نسبة انتشار الإعاقة الفكرية

يتوقع أن تبلغ نسبة انتشار الإعاقة الفكرية بين الأفراد ما نسبته ٢,٧%، إذا ما اعتمدت نسبة الذكاء فقط كمعيار وحيد في التشخيص، بينما يتوقع أن تنخفض هذه النسبة إلى ما يقارب ١-١,٥% إذا ما وضعت نسب الذكاء ومعايير السلوك التكيفي بالاعتبار عند التشخيص.(Hallahan & Kauffman, 2006)

تصنيف الإعاقة الفكرية:

هناك عدد من التصنيفات للإعاقة الفكرية منها ما يعتمد على نسبة الذكاء، ومنها ما يعتمد على أساس السلوك التكيفي، ومنها ما يعتمد على أساس التصنيف التربوي، ومنها ما يعتمد على أساس المظهر الخارجي، وتصنف الإعاقة الفكرية وفقاً لذلك إلى:

التصنيف بناءً على نسبة الذكاء:

الإعاقة الفكرية البسيطة: وتتراوح نسبة الذكاء (50–70)، وتشكل هذه الفئة ما نسبته 85% من الأطفال المعاقين عقلياً.

الإعاقة الفكرية المتوسطة: وتراوح نسبة الذكاء (35–55)، وتشكل هذه الفئة ما نسبته 10% من الأطفال المعاقين عقليا.

الإعاقة الفكرية الشديدة: وتشكل نسبة الذكاء (20–40)، وتشكل هذه الفئة ما نسبته 1–2% من الأطفال المعاقين فكريا (Martin, 2003).

التصنيف التربوي:

- **القابلون للتعلم:** وهم القابلون لتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، والذين تتراوح درجات ذكائهم بين(55–65) درجة (القريوتي، ٢٠٠٦)، ويستطيع الأفراد الذين ينتمون إلى فئة الإعاقة الفكرية (القابلون للتعلم) تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية ولكن بوقت وجهد أطول. ويستطيع معظم المعاقين فكريا (القابلون للتعلم) أن يكملوا بنجاح المتطلبات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية، وإتقان المهن البسيطة والحصول على عمل يسد احتياجاتهم المعيشية مما يمكنهم من العيش المستقل أسوة بغيرهم من الأفراد العاديين.(الروسان، ٢٠١٨)
- **القابلون للتدريب:** وتتضمن هذه الفئة من المعاقين فكريا الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية، ولذلك فإن برنامجهم التعليمي يهدف أساساً إلى التدريب على المهارات الحياتية اليومية، والتهيئة والتأهيل المهني، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (25–55).
- **الاعتماديون:** وتتضمن هذه الفئة المعاقين فكريا الذين تقل درجة ذكائهم عن (25) درجة، وهم بحاجة دائمة إلى الاعتماد على غيرهم، وتقتصر الخدمات المقدمة لهذه الفئة على رعايتهم في مؤسسات خاصة بحيث تقدم لهم الخدمات الأساسية من غذاء ورعاية صحية (القريوتي، ٢٠٠٦).

التصنيف حسب الشكل الخارجي

ويقصد بذلك تصنيف حالات الإعاقة الفكرية حسب مظهرها الخارجي وتضمم حالات متلازمة داون ، والقماءة، وكبر حجم الدماغ، وصغر حجم الدماغ، وحالات استسقاء الدماغ (الروسان، ٢٠١٨).

التصنيف بناءً على نسب الذكاء والتكيف الاجتماعي:

ويقصد بذلك تصنيف حالات الإعاقة الفكرية وفق متغيرين معاً، هما نسبة الذكاء والقدرة على التكيف الاجتماعي وعلى ضوء ذلك ظهر تصنيف الإعاقة الفكرية البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، والشديدة جداً. (الروسان، ٢٠٠٣). وتقل نسبة ذكائهم عن (20–25) درجة، وتشكل هذه الفئة ما نسبته 1–2% من الأطفال المعوقين فكريا (Martin 2003)

وتؤكد الأدبيات أن 2% إلى 3% من مجمل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مشكلات في السلوك التكيفي (Schum, 2004). كما يجب أن يكون هناك تركيز واقعي على تدريب المهارات الحياتية اليومية المتعلقة بالحياة الاستقلالية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية و الإعاقات الأخرى (McClatchey–Andrews, 2002)). وهذا ما أكده أنتوني (Anthony, 2003) حيث ركز على أهمية تطوير كافة الآليات التي تأخذ في الحسبان حاجة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية للاستقلالية.

التصنيف حسب مستويات الدعم

تبنت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية هذا التصنيف والذي يتمثل في الآتي:

الدعم المتقطع

يعكس هذا المستوى خدمات دعم مكثفة أو بسيطة تقدم لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، الفرد في هذا المستوى بحاجة لدعم بسيط.

الدعم المحدود

يعكس هذا المستوى دعمًا مكثفًا يتصف بالثبات على مر الوقت، ويتطلب تقديم الدعم أقل من حيث الكلفة وعدد فريق العمل مقارنة بالمستوى المكثف.

الدعم المكثف

يعكس هذا المستوى خدمات دعم طويلة المدى، لا يرتبط بوقت محدد، تدخل اعتيادي بشكل يومي، وفي أكثر من موقف طبيعي.

الدعم الشامل

يعكس هذا الدعم مستويات عالية من الدعم تتصف بالثبات والتركيز بدرجة عالية، وهو بحاجة لفريق عمل في بيئات متعددة أثر من المستويات السابقة وهو يسعى للحفاظ على حياة الفرد. (الروسان، ٢٠١٨)

الإدارة الصفية

يرى مارتن (Martin, 2010) أن الإدارة الصفية مظلة تشمل التفاعلات التعليمية، والتعلم، وسلوكيات الطلبة. وأشار ولكر (Walker, 2009) أن أفضل المعلمين ببساطة، لا يقومون بتعليم المحتوى بل يعلمون الطلبة في الحقيقة. وإدارة سلوك الطلبة في الغرفة الصفية تمثل تحديا كبيرا للملم، لتأثيرها في التدريس والتعلم والانجاز، لذلك فإن المعلمين الذين يمارسون التدريس الفعال يحتاجون الى توظيف استراتيجيات إدارة السلوك الفعالة، وتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية الفعالة، وتطوير منهاج قوي.

ويرى إيفيرستون ووبنستين (Evertson, 2006) أن الإدارة الصفية تشير الى الإجراءات التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية لخلق بيئة داعمة للتعلم الأكاديمي والاجتماعي الوجداني للطلبة من خلال القيام بخمسة أنواع من الإجراءات، هي: تنمية العلاقات الاجتماعية الداعمة بين الطلبة، وتنظيم التدريس وتنفيذه بحيث يساعدهم على التعلم السليم، وتشجيعهم على الانهماك في المهمات الأكاديمية، وإثراء مهاراتهم الاجتماعية ومهرات التنظيم الذاتي، واستخدام التدخلات والرامج العلاجية المناسبة لمساعدة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية.

عناصر الإدارة الصفية

- **التخطيط:** يعد التخطيط الركن الأساسي لجميع الأعمال الإدارية، ويعتمد نجاح المهمات الأخرى على نجاحه، ويشتمل التخطيط على تحضير النشاطات اليومية، والتوقيت المناسب لهذه النشاطات بصيغ زمانية تناسب حاجات الطلبة، وميولهم، واهتماماتهم، ومستلزمات تتابع الخبرات التعليمية،
- **التنظيم:** ويعني ذك توزيع الطلبة الى مجموعات، وتعريفهم بأدوارهم الفردية والجماعية والمبادئ والأحكام التي تنفذ بواسطتها العملية التعليمية. وتجهيز الغرفة الصفية.

- **التنسيق:** ويشتمل على تحديد الأحكام المناسبة لتنظيم السلوك الصفي، مثل تنقل الطلبة من مكان لأخر في الغرفة الصفية، وانصرافهم منها، وترتيب أدوار الطلبة أثناء التعلم والانتقال الملائم من نشاط لأخر.
- **التوجيه والانضباط:** وتتكون هذه المهمة من نوعين من المهمات، تتحدد الأولى في تنفيذ الإجراءات والخطط والاحكام المختارة للتعلم والتعليم، وتعرف مدى ملائمة هذا التنفيذ. فيما تتحدد الثانية في ضبط الطلبة، وتوجيه سلوكياتهم داخل الغرفة الصفية، وتعديلها وفق أشكال تساعد على التعلم والتعليم.
- **إجراءات تسجيل بيانات الطلبة وتوثيقها:** تشكل نشاطات التسجيل وتدوين المعلومات الإحصائية عن التقدم التحصيلي لأخر عناصر الإدارة الصفية، وتشتمل نتائج امتحانات الطلبة، وتطوير سجلاتهم، وتفقد حضورهم وغيابهم، وتتم هذه المهمة من خلال السجلات والكشوفات الرسمية. (حمدان، ٢٠٠٨)

مهارات الإدارة الصفية:

١. **المهارات الاعتيادية:** هي تلك المهارات المتعلقة بالتنظيم المادي للغرفة الصفية، والتي تقلل كثيرا من المشكلات السلوكية، وتوفير الجهد والوقت.
٢. **مهارات التفاعل الصفي:** تتمثل هذه المهارات في النشاطات اللفظية التي تتضمن الحديث حول محتوى المقرر الدراسي، وأحاديث ذات تأثير وجداني هدفها إثارة الطلبة، وتوجيه سلوكياتهم. (النوايسة، ٢٠١٢)
٣. **مهارة إثارة الدافعية للتعلم:** في هذه المهارة ينبغي على المعلمين استثارة انتباه طلبتهم داخليا، بالإضافة الى استخدام أساليب التحفيز الخارجي للطلبة غير المتحفزين داخليا للتعلم. (العرنوسي، العجرش، الجبوري، والجبوري، ٢٠١٣)
٤. **مهارة الانضباط الصفي:** يشير هذا المفهوم الى تنظيم الطالب وسلوكه ذاتيا لتحقيق أغراضه وأهدافه، ولعل أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها هي تحقيق الانضباط الصفي الفعال لإتاحة فرص التعلم. (رضا، ٢٠١٣)

الدراسات السابقة

في دراسة إميلي (Emily, 2013) كان الهدف التعرف على واقع التربية الخاصة في ولاية ميتشغان الأمريكية، مع التركيز على الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة وتوزيعها على (٣٧٨) معلماً من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، أشارت النتائج إلى ضرورة وجود مناهج وبرامج تعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، كما أشارت النتائج إلى وجود مستويات متدنية من التعليم المهني للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية وطلبة صعوبات التعلم، ووجد أيضاً أن هناك نسبة متدنية من الخبرة في صفوف الإعاقة العقلية بالنسبة للمعلمين خلال مرحلة إعدادهم، كما توجد مستويات متدنية من الرضا عن البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. أوصت الباحثة بضرورة توفير المناهج والبرامج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما أوصت الباحثة بضرورة دراسة الكيفية التي ترتبط بتطوير المناهج، والبيئة التعليمية ؛ من أجل توضيح الممارسات المثلى لهذه الشرائح .

وفي الدراسة التي أجراها روس (Roos, 2012) كان الهدف معرفة مشاعر المعلمين حول مدى كفاءتهم في تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وبيان فيما إذا كانت مشاعر المقدرة والكفاءة عائدة لكمية التدريب المقدم لهم، والدعم الذي تلقونه. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة والعامة، العاملين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة و المدارس العامة، والذين يحملون درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين يشعرون بالقدرة والكفاءة في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف درجة الإعاقة؛ إن هم تلقوا الدعم المناسب والتدريب الكافي، كما بينت نتائج الدراسة أن مدى الشعور بالكفاية يقل كلما ازدادت شدة الإعاقة لدى الطفل، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً أكبر يشعرون أنهم أكثر كفاءة وقدرة على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

وأجرى كل من كارلسون، لي، وويستات (Carlson, Lee & Westat, 2011) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج للمعلم النوعي في مجال التربية الخاصة عن طريق تقييم العوامل المرتبطة بالمعلم النوعي، حيث تم استخدام البيانات الوطنية لتحديد هذه العناصر والتي تتماشى مع العناصر التي يجب توفرها في معلمي التعليم العام، وتم تقييم خمسة عوامل تتعلق

بالمعلم النوعي نظرياً وتجريباً هي: الخبرة ، والشهادات المعتمدة، والكفاءة الذاتية، والنشاطات المهنية، والتطبيقات الصفية المختارة، حيث اعتبرت هذه العوامل مجتمعة بمثابة المقياس للوصول إلى المعلم النوعي. تكونت عينة الدراسة من عينة ممثلة من (١٤٧٥) معلم من معلمي التربية الخاصة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاءة العالية يشتركون في العديد من الخصائص مع زملائهم في التعليم العام، وظهرت الخبرة كعامل مهم من عوامل المعلم النوعي، كما أشارت النتائج إلى أهمية اتجاهات المعلم ومعتقداته في مجال التربية الخاصة، كما تبين أيضاً اهمية الدور الذي تلعبه التدريبات الصفية المحددة في تحصيل طلاب التربية الخاصة، علاوة على كونها عاملاً مهماً وعنصراً أساسياً من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة.

وفي دراسة قام بها مركز خدمات الاختبارات التربوية (ETS, 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية خضع (٧٠٠٠) معلم من معلمي التربية الخاصة على مستوى الولايات لعدد من الاختبارات والمقاييس المقننة علمياً، لقياس مدى امتلاكهم للكفايات المهنية للعمل في مجال التربية الخاصة، والقدرة على استخدامهم لأدوات التشخيص الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، والاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب واحتياجاتهم. وجاءت النتائج لتقرر بوضوح أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد معلمي التربية الخاصة، وخضعوا لتدريب مستمر قبل الخدمة وأثناءها، وتقييم مستمر أثناء عملهم مع فئات التربية الخاصة، مقارنة مع المجموعة الأخرى التي أنهت دراستها في تخصصاتها العلمية البحتة ولم تخضع لأي برامج تدريبية أو تقييم مستمر أثناء الخدمة. كما كانت درجات المعلمين الذين جمعوا بين التخصصين العلمي والتربوي أعلى بشكل كبير من أقرانهم الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ولم يخضعوا للتقييم المستمر أثناء عملهم واكتفوا بالتخصص العلمي فقط .

وحاول بيلنجسلي (Billingsley, 2008) تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد، وذوي الخبرة الأطول في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والمضطربين انفعالياً، ومن ذوي صعوبات التعلم؛ لتفعيل تدريسهم. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للتدريب عليها أثناء الخدمة. ولقياس ذلك تم تطوير قائمة تضمنت (٨٠) فقرة توزعت على سبعة مجالات هي: استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات العلاج السلوكي، وبناء البرنامج التربوي

الفردي، والدمج، والتعاون والمشاركة، والمناهج، والتقييم والتشخيص. تلخصت النتائج فيما يلي: أكد جميع العاملين على أهمية فقرات القائمة واتصالها بكفايتهم في العمل، كما أكّدت كلتا المجموعتين من المعلمين على حاجاتهما المتوسطة في التدريب على المجالات السبعة السابقة، كما قدّر معلمو الأطفال المعاقين عقلياً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصة بطلابهم أكثر مما قدّرها معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأكد المعلمون من ذوي الخبرة الأطول في تدريس الأطفال المعاقين عقلياً أن (٥) من أصل (٧) مجالات كانت أكثر اتصالا بحاجاتهم مما قدّرها المعلمون الجدد.

هدفت دراسة لي، كيم، وكانق (Lee,Kim & Kang, 2008) إلى تقييم مستوى الكفاية المهنية الضرورية واللازمة لمعلمي الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية، بناءً على المعايير المهنية التي طورها مجلس الأطفال غير العاديين CEC . ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون استبانات لجمع البيانات من العينة التي تكونت من (١٩٠) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في كوريا الجنوبية للعام (٢٠٠١)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة قد حصلوا على علامات أعلى في قسم درجة الأهمية مقارنة مع قسم درجة الإنجاز، وأشارت النتائج أيضاً فيما يتعلق بمجال الكفاية إلى أن قسم درجة الأهمية الأعلى كان في استراتيجية القراءة والكتابة باستخدام لغة بريل، بينما كان الأدنى في استخدام أداة التقييم الخاصة بالإعاقة وأشارت النتائج أيضا إلى أن مجال الأساس التاريخي لتدريس الأفراد من ذوي الإعاقة البصري هو الأدنى أهمية بالنسبة للمعلمين. كما أشارت نتائج الدراسة حول درجة الأهمية إلى عدم وجود فروقات بين الخلفية التدريسية للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة وبين الخبرة التدريسية لهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم لدى مجموعات المعلمين.

وهدفت دراسة شيتز ومارتن (Scheetz & Martin, 2008) لفحص درجة إتقان المعلمين في تعليم الطلبة الصم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة عن خصائص وسلوكيات المعلمين، وتم توزيعها إلكترونيا إلى المتخصصين في تعليم الطلبة الصم. تكونت عينة الدراسة من مدراء ومعلمي مدارس الطلبة الصم التي تزيد خبرتهم التدريسية عن ثلاث سنوات، كما تم أيضاً استخدام المقابلات النوعية. ولوحظ من إجابات من تم مقابلتهم أن هناك تركيزا قويا على امتلاك مهارات الاتصال، وامتلاك الرغبة في التعليم، التي تتضمن التعاون

والاستمرارية ومساعدة الطلاب لكي يصبحوا متعلمين مستقلين. وأظهرت نتائج المسح أن المعلمين الذين يتصفون بالإتقان قد اشتركوا بالمعايير التالية: (مهارات الاتصال الفعّال، القدرة على تعديل البيئة التعليمية، تطبيق الاستراتيجيات المعرفية، إعداد المحتوى مع إظهار التوقعات العالية والقدرة على توليد الأفكار الجديدة).

وفي دراسة أخرى قام بها الغزو، القريوتي، والسرطاوي (٢٠٠٤) هدفت إلى تعرف مدى امتلاك مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على (١٦٦) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لمسح مهارات المعلم من قبل الباحثين، حيث تكونت الاستبانة من أربعة أبعاد وهي: التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة مع المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرات من (٦-١١) سنة، ومن (١٢-١٧) سنة، ومن (١٨) سنة فما فوق. وكشفت النتائج أيضاً وجود أثر للتدريب على بعد الأداة الثالث وهو تنفيذ التدريس، في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد الأداة الأخرى. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وذلك بغرض رفع كفاءتهم في مهارات التدريس الفعّال.

وهدفت الدراسة التي أجرتها نحاس (٢٠٠٤) إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة الصم في السعودية من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة، وتقديم نموذج مقترح لتطويرها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١١) مديرا ومعلما من كلا الجنسين. وقد أعدّت الباحثة استبانه مكونة من (٦٢) فقرة، اشتملت على أربعة أبعاد للبرامج التربوية هي: بعد المنهاج، الوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية، الخدمات الداعمة للبرنامج، وقد تم استخراج الصدق المنطقي لأداة الدراسة، وكذلك ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.9). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين والمعلمين على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة على بعدي المنهاج والبيئة الصفية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت الدراسات السابقة مع البحث الحالي حيث استخدمت الدراسات السابقة والبحث الحالي المنهج والوصفي المسحي، كما تشابهت في أداة الدراسة (استبانة).

واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المجتمع والعينة، حيث كانت في هذا البحث مع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، أما الدراسات السابقة فكانت مع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام او مع الإعاقة البصرية أو السمعية، باستثناء دراسة (Emily, 2013) والتي كانت مع معلمي الإعاقة الفكرية.

واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الكفايات، حيث ركز البحث الحالي على كفايات الإدارة الصفية، بينما ركزت الدراسات السابقة على الكفايات العامة معلمي ذوي الإعاقة، أو على الكفايات التدريسية.

واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مكان التطبيق، حيث طبق البحث الحالي في مراكز التربية الخاصة في مكة، بينما الدراسات السابقة لم تطبق في مكة.

الطريقة والاجراءات

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة في مكة. وبلغ عدد عينة البحث (٤٢) معلم ومعلمة.

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	18	42.9
أنثى	24	57.1
المجموع	**42**	**100.0**

ولتحقيق أهداف البحث، وللإجابة عن أسئلته تم اختيار العينة التي تكونت من (٤٢) معلم ومعلمة في مراكز التربية الخاصة في مكة ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أدوات البحث:

أداة البحث

لغايات معرفة درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة، تم إعداد مقياس لمعرفة درجة امتلاك كفايات الإدارة الصفية. وقد تكون المقياس من (٨٧) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية وهي:

البعد الأول: المهمات اليومية، ويقاس بالفقرات التالية (١-٢٢).

البعد الثاني: التفاعل الصفي ويقاس بالفقرات (٢٣-٣٤).

البعد الثالث: الانضباط الصفي ويقاس بالفقرات التالية (٣٥-٤٧).

البعد الرابع: اثارة دافعية التعلم، وتقاس بالفقرات التالية (٤٨-٨٧).

إجراءات إعداد الأداة:

تم إعداد وتطوير أداة البحث بالاعتماد على مراجعة الأدب والدراسات والمراجع ذات الصلة. والمعايير العالمية المعتمدة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. حيث تم بناؤها استنادا إلى ما يلي:

١. معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC)

٢. معايير المجلس الأمريكي لاعتماد برامج اعداد وتدريب المعلمين (NCATE)

٣. الدراسات السابقة: العبدالله (٢٠١٩) (المكصوصي (٢٠١٤)، الطعاني (٢٠١١)، السكر (٢٠١٠).

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ- صدق محتوى المقياس:

تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال الرجوع إلى المعايير العالمية ذات العلاقة بكفايات الإدارة الصفية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، ومراجعة معايير الممارسة المهنية المعتمدة في هذا المجال، واستعراض العديد من الدراسات المتخصصة في هذا المجال، ومن ثم تم عرضها على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، وتم اعتماد الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق بينهم ٨٠%.

ب- صدق البناء للمقياس

تم استخراج صدق البناء للمقياس، حيث استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، تكونت من (١٣) معلما ومعلمة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣١ – ٠.٦٧) ومع المجال(٠.٣٣ – ٠.٧٢)

ثبات المقياس:

استخرج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ- طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغ عددها (١٣) معلما ومعلمة، حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمه لأبعاد المقياس ما بين (٠.٧٥-٠.٩٢) وللمقياس ككل (٠.٩٠) والجدول (٢) يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذا البحث. كما قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم وإخراج المقياس بصورته النهائية فتكون المقياس من (٤) أبعاد رئيسية و (٨٧) فقرة فرعية.

ب- طريقة الاختبار إعادة الاختبار

وتم حساب الثبات عن طريق ثبات الإعادة (معامل الاستقرار) حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، تكونت من (١٣) معلما ومعلمة (بفاصل زمني مدته أسبوعان) حيث تم حساب (Test- Retest) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للأداة الأولى ككل (المقياس ككل) (٠.٨٣)، وتراوحت قيمه لأبعاد المقياس ما بين (٠.٧٥-٠.٨٦) .

جدول (٢)

معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المهمات اليومية	٠.٨٠	0.92
إثارة دافعية التعلم	٠.٧٥	0.75
التفاعل الصفي	٠.٧٩	0.77
الانضباط الصفي	٠.٨٦	0.89
المقياس ككل	٠.٨٣	**0.90**

طريقة (معايير) التصحيح:

تكونت الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من (٣) مستويات، وهي: غالبا أعطيت (٣) درجات، وأحيانا أعطيت درجتان، ونادراً أعطيت درجة واحدة، ومعايير التصحيح هي :

١- المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن (١.٦٧) تعتبر متدنية.

٢- المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١.٦٧) ولغاية (٢.٣٣) تعتبر متوسطة.

٣- المتوسطات الحسابية التي تزيد عن (٢.٣٣) تعتبر عالية.

إجراءات البحث :

تمت عملية إعداد هذا البحث بعدة مراحل تمثلت بما يلي:

المرحلة الأولى: تم في هذه المرحلة إعداد المقياس المستخدم في معرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة له.

المرحلة الثانية: تم توزيع الأداة (المقياس) على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مكة.

المرحلة الثالثة: جمع الأداة (المقياس) تمهيدا لإدخالها حاسوبيا

المرحلة الرابعة : تم إدخال البيانات حاسوبيا وتحليلها واستخراج النتائج للإجابة عن أسئلة البحث.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

المنهج المسحي:

استخدم المنهج المسحي بهدف معرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة.

المعالجة الإحصائية:

من اجل الإجابة أسئلة البحث تم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل. واستخدام (t–test) للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث

النتائج

النتائج التي توصل إليها البحث، والتي هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية في مكة.

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: " ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفايات الإدارة الصفية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	المهمات اليومية	1	1.92	0.41	متوسطة
2	التفاعل الصفي	2	1.54	0.34	متدنية
3	الانضباط الصفي	3	1.47	0.49	متدنية
4	إثارة دافعية التعلم	4	1.33	0.19	متدنية
	المقياس ككل		1.53	0.21	**متدنية**

يتبين من الجدول (٣) أن البعد الأول (المهمات اليومية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١.٩٢) بانحراف معياري (٠.٤١) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاه البعد الثاني (التفاعل الصفي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٥٤) بانحراف معياري (٠.٣٤) وبدرجة تقدير متدنية، أما البعد الثالث (الانضباط الصفي) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٤٧) بانحراف معياري (٠.٤٩) وبدرجة تقدير متدنية، وجاء البعد الرابع (إثارة دافعية التعلم) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٣٣) بانحراف معياري (٠.١٩) وبدرجة تقدير متدنية. وبلغ متوسط تقديرات المعلمين على المقياس ككل (١.٥٣) بانحراف معياري (٠.٢١) وبدرجة تقدير متدنية.

و تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لذلك

أ) فيما يتعلق بفقرات البعد الأول (المهمات اليومية):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الأول (المهمات اليومية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الجدول (٤)

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يتفقد ويوثق الحضور والغياب	1	2.56	0.73	عالية
16	يُوفر بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة (مثلا: الإنارة، التهوية، المساحة).	2	2.38	0.73	عالية
3	ينظم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم(مثلاً: ترتيب المقاعد، حجم المقاعد، المسافة بين المقاعد، حرية الحركة للطلبة وسهولتها، عدد الطلبة في الصف، أماكن جلوسهم).	3	2.36	0.69	عالية
8	يؤمن الوسائل والمواد التعليمية	4	2.30	0.75	متوسطة
15	يحرص على أن تخلو الغرفة الصفية من الأدوات والأشياء التي قد تشكل خطراً على حياة الطبة.	5	2.29	0.71	متوسطة
2	يعدل ترتيب المقاعد حسب الأنشطة الصفية ومدى مناسبتها لطبيعة الأهداف.	6	2.28	0.76	متوسطة
7	يقوم بتوزيع الكتب المدرسية والدفاتر على الطلبة	7	2.12	0.80	متوسطة
6	يدخل الصف في الموعد المحدد	8	2.05	0.76	متوسطة
5	يحرص على توفير جو ملائم للدراسة.	9	2.03	0.67	متوسطة
14	يحسن التصرف بكافة المواقف التعليمية	10	2.03	0.60	متوسطة
9	ينظم الطلبة داخل الصف حسب استراتيجية التعلم	11	1.94	0.72	متوسطة
10	يشارك الطلبة في اتخاذ بعض القرارات	12	1.93	0.77	متوسطة
12	يعي جيدا كافة ما يحدث في الصف	13	1.87	0.61	متوسطة
21	يهتم بنظافة الصف	14	1.86	0.66	متوسطة
11	يكون المجموعات التعاونية داخل الصف	15	1.76	0.77	متوسطة
22	يشغل وقت الحصة بفاعلية وكفاءة	16	1.75	0.59	متوسطة
20	يلاحظ حركة الطلبة داخل الصف	17	1.72	0.75	متوسطة
13	يلاحظ كلام الطلبة داخل الصف	18	1.70	0.63	متوسطة
4	يلاحظ انشغال الطلبة بأدواتهم داخل الصف	19	1.62	0.63	متدنية
19	استخدام طرق التواصل اللفظي وغير اللفظي في الصف	20	1.24	0.49	متدنية
17	يحرص على انتباه الطلبة في الصف	21	1.23	0.51	متدنية
18	يلتزم بالمهمات اليومية باستمرار	22	1.13	0.39	متدنية

يتبين من الجدول (٤) أن الفقرة رقم (١) والتي تنص على " يتفقد ويوثق الحضور والغياب " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٥٦) بانحراف معياري (٠.٧٣) وبدرجة تقدير عالية، تلاها الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " يُوفر بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة (مثلا: الإنارة، التهوية، المساحة)." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٣٨) بانحراف معياري (٠.٧٣) وبدرجة تقدير عالية، أما الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " يلتزم بالمهمات اليومية باستمرار " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.١٣) بانحراف معياري (٠.٣٩) وبدرجة تقدير متدنية.

ب)فيما يتعلق بفقرات البعد الثاني (التفاعل الصفي):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الثاني (التفاعل الصفي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

جدول(٥)

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
32	يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة، هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك).	1	1.87	0.77	متوسطة
31	يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه .	2	1.84	0.78	متوسطة
34	يتعامل مع المشكلات الآنية والطارئة أثناء التدريس بشكل مناسب.	3	1.67	0.74	متوسطة
33	يستخدم أساليب مناسبة لخفض الاستجابات التي تعيق سير العملية التعليمية(أساليب تعديل السلوك).	4	1.65	0.77	متدنية
24	يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية	5	1.61	0.73	متدنية
27	يُوضّح قواعد السلوك الصفي(السلوك المقبول وغير المقبول).	6	1.60	0.65	متدنية
23	يطرح الأسئلة متنوعة	7	1.45	0.64	متدنية
26	ينوع في أساليب التعزيز.	8	1.44	0.64	متدنية

25	يستثير انتباه الطلبة من خلال تنويع الأنشطة	9	1.41	0.57	متدنية
30	يعدّل المعلم خطة تعديل السلوك حسب الحاجة.	10	1.36	0.59	متدنية
28	يعرّف المعلم السلوك المستهدف بدقة ووضوح قبل تنفيذ خطة تعديل السلوك.	11	1.29	0.56	متدنية
29	يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله.	12	1.23	0.52	متدنية

يتبين من الجدول (٥) أن الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص على "يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة، هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك)" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١.٨٧) بانحراف معياري (٠.٧٧) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على " يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٨٤) بانحراف معياري (٠.٧٨) وبدرجة تقدير متوسطة، أما الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على " يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٢٣) بانحراف معياري (٠.٥٢) وبدرجة تقدير متدنية.

ج) فيما يتعلق بفقرات البعد الثالث (الانضباط الصفي)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الثالث (الانضباط الصفي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

جدول(٦)

رقم الفقرة	الفقرة		الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
47	يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية للطلبة		1	1.62	0.82	متدنية
39	يجنب الطلبة العوامل المؤدية للسلوك الفوضوي		2	1.61	0.83	متدنية
45	يوضح السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة.		3	1.56	0.82	متدنية
38	ينوع في أساليب الثواب والعقاب.		4	1.54	0.77	متدنية
43	يوضح أهداف الموقف التعليمي للطلبة		5	1.53	0.83	متدنية
42	يوزع الأدوار على الطلبة من أجل تحقيق الأهداف		6	1.52	0.82	متدنية
44	يقسم الطلبة إلى مجموعات بحسب الموقف الصفي		7	1.51	0.79	متدنية

35	يوزع مسؤولية إدارة الصف على الطلبة في ضوء قدراتهم		8	1.47	0.64	متدنية
37	ينوع في وسائل الاتصال مع الطلبة.		9	1.45	0.73	متدنية
36	ينظم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.		10	1.38	0.65	متدنية
40	يتعرف ا على احتياجات الطلبة للعمل على تلبيتها.		11	1.35	0.68	متدنية
46	يتفق مع طلبته على قواعد سلوكية منذ بداية العام		12	1.33	0.63	متدنية
41	يستخدم الحوار والمناقشة وطرح الأفكار مع الطلبة		13	1.29	0.57	متدنية

يتبين من الجدول (٦) أن الفقرة رقم (٤٧) والتي تنص على " يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية للطلبة " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١.٦٢) بانحراف معياري (٠.٨٢) وبدرجة تقدير متدنية، تلاها الفقرة رقم (٣٩) والتي تنص على " يجنب الطلبة العوامل المؤدية للسلوك الفوضوي " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٦١) بانحراف معياري (٠.٨٣) وبدرجة تقدير متدنية، أما الفقرة رقم (٤١) والتي تنص على " يستخدم الحوار والمناقشة وطرح الأفكار مع الطلبة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٢٩) بانحراف معياري (٠.٥٧) وبدرجة تقدير متدنية.

د) فيما يتعلق بفقرات البعد الرابع (إثارة دافعية التعلم)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الرابع (إثارة دافعية التعلم) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

جدول (٧)

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
86	يبدأ الحصة بمثيرات تثير انتباه الطلبة	1	2.11	0.87	متوسطة
83	يستخدم وسائل تعلم مختلفة تثير انتباه الطلبة	2	1.74	0.78	متوسطة
65	يستخدم وسائل تعلم مختلفة تزيد دافعية الطلبة	3	1.68	0.79	متوسطة
84	يعزز إجابات الطلبة لزيادة دافعيتهم للتعلم	4	1.67	0.72	متوسطة
63	يستخدم أسلوب تبادل الأدوار لزيادة دافعية الطلبة للتعلم	5	1.58	0.75	متدنية
53	يعمل على إشعار الطلبة بتقدمهم في التحصيل.	6	1.54	0.75	متدنية
87	يعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه.	7	1.53	0.75	متدنية
66	يساعد الطلبة في اختيار أهدافهم في ضوء قدراتهم.	8	1.53	0.73	متدنية

62	يحدد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	9	1.46	0.67	متدنية
48	ينوع في أساليب التدريس وطرائقه.	10	1.45	0.73	متدنية
49	يعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة لجذب انتباههم	11	1.40	0.69	متدنية
82	يكسب الطلبة مهارات التقويم الذاتي	12	1.40	0.68	متدنية
54	يُهيئ الطلبة في بداية الحصة للدرس الجديد.	13	1.38	0.68	متدنية
64	يشجع الطلبة الذين يستطيعون أداء المهمات بطريقة مقبولة في تدريب أقرانهم المعوقين.	14	1.36	0.59	متدنية
85	يستخدم المجسّمات في اثارة انتباه الطلبة ودافعيتهم.	15	1.34	0.59	متدنية
76	يستخدم الحاسوب في اثارة انتباه الطلبة ودافعيتهم.	16	1.33	0.62	متدنية
51	يحافظ على مستوى ملائم من الدافعية لدى الطلبة.	17	1.32	0.63	متدنية
52	يثير انتباه الطلبة نحو الموقف التعليمي	18	1.31	0.56	متدنية
58	يضع أهداف تثير دافعية الطلبة	19	1.31	0.64	متدنية
81	يستخدم حواس الطفل المختلفة في عمليات التدريب.	20	1.30	0.61	متدنية
77	يستخدم الوسائل البصرية والوسائل السمعية (الصور والرسومات) في توضيح الدروس.	21	1.29	0.61	متدنية
61	يستخدم أنشطة متنوعة لاستثارة دافعية الطلبة.	22	1.28	0.57	متدنية
55	يستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة.	23	1.27	0.57	متدنية
57	يوفر بيئة داعمة لتنمية التفكير	24	1.27	0.55	متدنية
59	يطرح أسئلة تتيح للطلبة إمكانية إجابات متعددة	25	1.25	0.57	متدنية
50	يستخدم مثيرات بصرية تعزز الادراك البصري	26	1.22	0.54	متدنية
74	يستخدم مثيرات سمعية تعزز الادراك السمعي	27	1.20	0.42	متدنية
56	يستخدم لمسية سمعية تعزز الادراك اللمسي	28	1.19	0.50	متدنية
71	يستخدم مثيرات حركية تعزز الادراك حركية	29	1.19	0.48	متدنية
78	يستخدم شمية سمعية تعزز الادراك الشمي	30	1.18	0.45	متدنية
67	يطرح أسئلة خارج المنهاج لإثارة دافعية الطلبة	31	1.17	0.47	متدنية
75	استخدام أدوات من البيئة لإثارة دافعية الطلبة	32	1.15	0.38	متدنية
70	يثير دافعية الطلبة نحو التفكير في المواقف التعليمية المختلفة	33	1.14	0.45	متدنية
79	يعتمد على استراتيجيات تدريسية تنمي تفكير الطلبة	34	1.14	0.37	متدنية
72	يشجع الطلبة على استنتاج علاقات جديدة	35	1.13	0.41	متدنية
60	يستخدم أساليب تتمحور حول المشكلة	36	1.10	0.39	متدنية
68	يشجع الطلبة على وضع الأسئلة.	37	1.10	0.39	متدنية
80	يدرب الطلبة على مهارات استنتاج المعلومات.	38	1.08	0.30	متدنية
73	يثير دافعية الطلبة نحو التفكير في المواقف التعليمية	39	1.05	0.26	متدنية

	المختلفة				
69	يعتمد على استراتيجيات تدريسية تنمي تفكير الطلبة	40	1.04	0.20	متدنية

يتبين من الجدول (٧) أن الفقرة رقم (٨٦) والتي تنص على " يبدأ الحصة بمثيرات تثير انتباه الطلبة" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.١١) بانحراف معياري (٠.٨٧) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها الفقرة رقم (٨٣) والتي تنص على " يستخدم وسائل تعلم مختلفة تثير انتباه الطلبة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٧٤) بانحراف معياري (٠.٧٨) وبدرجة تقدير متوسطة، أما الفقرة رقم (٦٩) والتي تنص على " يعتمد على استراتيجيات تدريسية تنمي تفكير الطلبة" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٠٤) بانحراف معياري (٠.٢٠) وبدرجة تقدير متدنية.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية في مكة المكرمة يعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق في درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية على أبعاد المقياس الأربعة والمقياس الكلي، حسب متغير الجنس

نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية على أبعاد المقياس الأربعة والمقياس الكلي، حسب متغير الجنس

الجدول (٨)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهمات اليومية	ذكر	18	4.27	0.41	2.419-	40	*0.020
	انثى	24	4.59	0.43			
التفاعل الصفي	ذكر	18	4.06	0.51	2.336-	40	*0.025
	انثى	24	4.39	0.40			
الانضباط الصفي	ذكر	18	3.37	0.47	3.671-	40	*0.001
	انثى	24	3.89	0.46			
إثارة دافعية التعلم	ذكر	18	3.02	0.50	2.179-	40	*0.035
	انثى	24	3.34	0.47			
المقياس	ذكر	18	3.68	0.37	3.441-	40	*0.001

الكلي	انثى	24	4.05	0.34			

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد المقياس والمقياس الكلي، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة ما بين (3.671) و (2.179) وهذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ، وهذه الدلالة كانت لصالح الاناث.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدف البحث لمعرفة درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة. وانطلاقا من التشريعات والقوانين الدولية الداعية إلى توفير التعليم المناسب، على أيدي معلمون مهرة ذوو كفاءة ، وانطلاقا من حرص المملكة السعودية على توفير التعليم المناسب للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، كل ذلك دفع الباحث لإجراء دراسته الحالية من أجل الكشف عن درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كفايات الإدارة الصفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة؟

إذ أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بدرجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية. بأن بعد المهمات اليومية قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٢)، وبدرجة تقدير متوسطة في كفايات الإدارة الصفية .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المهمات اليومية من الكفايات المهمة جدا في عمل المعلم اليومي، وأنها مرتبط ارتباط مباشر بالواجبات المسندة اليهم وأن هذه الكفاية والبعد يلقى اهتماما ومتابعة بشكل يومي من المدير ومن المشرفين، مما يدفعه دائما إلى الإعداد وانجاز هذا البعد بشكل مناسب وجيد، لأنهم محاسبون على أي تقصي فيها، كما أن هذه المهمات اليومية ضرورية لتحقيق بيئة صفية صحية وآمنه، كما انها ضرورية بتفاعل الطلبة وإثارة دافعيتهم، وبالتالي حدوث التعلم الفعال.

وجاءت النتائج منسجمة مع دراسة (Carlson, Lee & Westat, 2011) والتي أشارت إلى أهمية كفايات معلمي ذوي الإعاقة العقلية وإلى أهمية التطبيقات الصفية المختارة واعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة .. كما جاءت منسجمة مع نتائج دارسة بيلنجسلي (Billingsley, 2008)، والتي أكدت على أهمية وعلاقة كفايات الإدارة الصفية و بكفاية المعلمين في العمل .

أما في ما يتعلق بالبعد الثاني (التفاعل الصفي) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (١.٥٤) وبدرجة تقدير متدنية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين لم يتعرضوا للتدريب على هذا البعد بشكل مكثف في برامج كفايات الإدارة الصفية، حيث يقتصر الأمر على تدريب الطالب / المعلم في برامج الإعداد قبل الخدمة على تزويده بالمهارات المتعلقة بهذا البعد من خلال مقرر دراسي واحد أو اثنين على الأغلب واقتصاره على الجانب النظري فقط. كما أن كفاية التفاعل الصفي ذات طبيعة عملية تنمى مع الخبرة، والممارسة العملية في أثناء الخدمة (فترة التدريس)، والتدريب على تطوير برامج تعديل السلوك وتطبيقها. واعتقاد المعلمين بأن الصف الجيد هو الذي يخيم عليه الهدوء والسكون، وخوف المعلمين عند ممارستهم الصمت الفعال من اعتبار الطلبة ذلك تغاضيا في الرد على تصرفاتهم وسلوكياتهم غير المرغوبة، مما يؤدي الى فقدان السيطرة على الموقف الصفي، وبيان ضعفهم أمام طلابهم.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجراها بيلنجلسي (BillingsLey 2008)، حيث أشارات النتائج إلى أن جميع العاملين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أكدوا على أهمية الكفايات الخاصة بإستراتيجيات العلاج السلوكي واتصالها المباشر بكفايتهم في العمل، كما أكد المعلمون على حاجتهم المتوسطة للتدريب على هذا المجال أثناء الخدمة. وجاءت النتائج أيضاً منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجرتها ستانيباك (Stinback, 2006) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية كفاية ضبط وتنظيم الغرفة الصفية بالنسبة للمعلمين وأنها ضرورية وهامة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

أما فيما يتعلق بالبعد الثالث (الانضباط الصفي) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١.٤٧) وبدرجة تقدير متدنية، فقد أظهرت النتائج حاجة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى التدريب على كفايات هذا المجال، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طبيعة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مرتبط مباشرة بعملية الضبط الصفي حيث أن معظم السلوكيات الصادرة عن الطلبة، تتطلب من المعلم إصدار حكم عليها بشكل مباشر وسريع، وتزويد الطلبة بتغذية راجعة عن استجابته وتمكينه من متابعة الاستجابات المتبقية أو تعديل هذه السلوكيات. كما أن كثرة عدد الطلبة في بعض الصفوف والتي تحول أحيانا دون تطبيق مهارات الانضباط الصفي، وتنظيم العلاقات بين الطلبة، وتعرف احتياجاتهم التعليمية،

إضافة الى تنظيم البيئة الصفية التقليدية التي تحول دون إتاحة فرص التعلم الجماعي في ضوء المهمات التعليمية المعطاة في بعض الأحيان.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجراها بيلنجلسي (BillingsLey 2008)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع العاملين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أكدوا على أهمية الكفايات الخاصة باستراتيجيات العلاج السلوكي واتصالها المباشر بكفايتهم في العمل، كما أكد المعلمون على حاجتهم المتوسطة للتدريب على هذا المجال أثناء الخدمة. وجاءت النتائج أيضاً منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجرتها ستانيباك (Stinback, 2006) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية كفاية ضبط وتنظيم الغرفة الصفية بالنسبة للمعلمين وأنها ضرورية وهامة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

وفيما يتعلق بالبعد الرابع (إثارة دافعية التعلم) والذي جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٣٣) وبدرجة تقدير متدنية، وقد يعزو الباحث ذلك إلى قلة خبرات المعلمين بشكل عام، وقلة تدريبهم على هذا البعد أثناء فترة الإعداد، والتركيز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية. وعدم مطالبة الطلبة بتطوير إجابات غير تقليدية، كما أن اثارة دافعية التعلم عن الطلبة يتطلب من المعلم تطوير مهارة التقويم الذاتي، والتنويع في طرائق التدريس، وهذا يتطلب من المعلمين جهدا شاقا إضافيا.

واتفقت النتائج مع الدراسة التي أجرها كل من كارلوسون، لي، ويستات (Carlson, Lee, Westat 2011) والتي أشارت إلى أهمية التطبيقات الصفية المختارة واعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة . ودراسة أميلي (Emily, 2013) والتي أشارت الى بضرورة دراسة الكيفية التي ترتبط بتطوير المناهج، والبيئة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لكفايات الإدارة الصفية في مكة يعزى لمتغير الجنس؟

أشارت نتائج اختبار (t-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد المقياس والمقياس الكلي، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة ما بين (3.671) و (2.179) وهذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ، وهذه الدلالة كانت لصالح الاناث. وقد يعزو

الباحث ذلك الى بمدى اهتمام المعلمات، وتحملهم لسلوكيات الطلبة، وتفهمهم لاحتياجاتهم ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من المعلمين.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجراها الغزو، القريوتي، والسرطاوي (٢٠٠٤) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة مع المعلمين. وتختلف مع نتائج دراسة نحاس (٢٠٠٤) حيث أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس.

التوصيات

١. عقد دورات تدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية كفايات الإدارة الصفية.
٢. تشجيع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام كفايات الإدارة الصفية.
٣. إجراء دراسات حول الموضوع في مناطق أخرى.
٤. اجراء أبحاث تجريبية تدريبية تهدف الى تدريب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على كفايات الإدارة الصفية.

Abstract

The degree to which teachers with Intellectual Disabilities possess class management competencies

Key words: Intellectual Disabilities, competencies, classroom management.

Dr. Derar Mohammad ALqudah
Umm Al-Qura University
Department of Special Education
Co-professor

The purpose of this search was to Knowing the degree to which teachers with intellectual disabilities possess the competencies of classroom management in Makkah. To achieve the aim of this search, The researcher used the descriptive as well as the experimental approaches. The researcher developed a scale to know the degree to which teachers with intellectual disabilities possess class management competencies. This scale consisted of 87 items distributed on four domains. Its reliability and validity were calculated.

The researcher applied the scale on the survey sample of (42) male and female teachers with Intellectual disability in special education centers in Makkah, who were randomly selected.

To answer the question of the search which is related to the degree that teachers with intellectual disabilities possess the competencies of classroom management in Makka**,** means and standard deviations of teachers' performances on each

domain of the scale and the scale as a whole were calculated. The findings were as follows:
The first domain (Daily errands) was ranked first with a mean of (1.92) and moderate efficiency degree.
The second domain (Classroom interaction) was ranked second with a mean of (1.54) and low efficiency degree.
The fourth domain (Classroom discipline) was ranked third with a mean of (1.47) and low efficiency degree.
Provoke learning motivation came in the fourth and final rank with a mean of (1.33) and low efficiency degree.
The scale came as a whole with a mean of (1.53) and low efficiency degree.
There is a statistical indication that teachers with intellectual disabilities possess class management competencies in Makka according to the gender variable in favor of females

المراجع

- الحريري، رافد. (2010). مهارات الإدارة الصفية. دار الفكر.
- حمدان، محمد.(2008).التعلم المدرسي: تحفيزه وإدارته وقياسه التربوي. دار التربية الحديثة.
- الحيلة، محمد. (2005). تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة. دار المسيرة.
- الخليلي، أمل. (2005). إدارة الصف الدراسي. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- رضا، عامر. (2013). أساليب التعلم النشط ودورها في إدارة الصف. مجلة الدراسات والبحوث العلمية، 11.2-24
- الروسان، فاروق. (2018). مقدمة في الإعاقة العقلية. دار الفكر
- الزغول، عماد والمحاميد، شاكر. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. دار المسيرة.
- السكر، رنا. (2010). درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في الأردن لمبادئ الإدارة الصفية الحديثة من وجهة نظر ميري المدارس والعاملين أنفسهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- شيخ العيد، سليمان. (2017). دور المشرف التربوي في توجيه معلمي اللغة الإنجليزية لتوفير المناخ الصفي الفعال في المدارس الأساسية العليا بمحافظات غزه وسبل تحسينه. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية.

- الطعاني، حسن.(2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك. مجلة جامعة دمشق، 27(2)، 691-779.
- العبدالله، ريم.(2019). درجة استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك.
- العرنوسي، ضياء والعجرش، حيدر والجبوري، عارف والجبوري، مشرف. (2013). الإدارة والاشراف التربوي. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- علي، كريم. (2006). واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية في تدريسهم في محافظة المفرق. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 2 (1) ,469-502
- العمايرة، محمد. (2002). المشكلات الصفية السلوكية (مظاهرها وأسباب علاجها). دار المسيرة.
- الغزو، عماد، القريوتي، إبراهيم، السرطاوي، عبد العزيز (2004). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الأمارات العربية المتحدة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة كلية التربية، ٨،٩٥-٩٩.
- فرج، أحمد وصبري، أحمد. (2003). إدارة المؤسسات التروية. عالم الكتب.
- القريوتي، إبراهيم وفردان، ابتسام، (2006). تدريب وتعليم أهالي المعاقين عقليا. دار يافا.
- المساعد، معتصم. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الزرقاء. دراسات العلوم التربوية، ٤٤ (١)، ١١٣ - ١٢٤.
- المكصوصي، عبدالكريم. (2014).تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه. مجلة الآداب جامعة بغداد، 167، 295-524.
- نحاس، أمل (2004). تقويم البرامج التربوية للطلبة الصم في السعودية، من وجهة نظر المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة وتقديم نموذج مقترح لتطويرها. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة عمان العربية.

- النوايسة، فاطمة. (2012). الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الياسين، وفاء والمسيليم. (2014). استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية. مجلة اللوم التربوية والنفسية: 15 (1) ,49-87
- 31.22.Anthony, J. (2003). The Evolution of Personal Assistance Services as a Work place Support. Journal of Vocational Rehabilitation, 18, 7-80
- 23.Billingsly, B. (2008). A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experiment Special Education Teachers of the Mild Disabled, DAI-A53/05, 1481, Nov.
    - 24.Carlson, E., Lee, H. &Westat, K. (2011), Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. Teacher Education and Special Education, Vol. 27.No 4,000-000.
    - 25.ETS, (2009). Journal of Special Education. Vol, 11. No9, p11.http: //www.ETS.edu.
    - 26.Emily, C., & Bouck. (2013). Exploring Secondary Special Education for Mild Retardation Impairment. Remedial &Special Education, Vol.25, 6, p367-390
    - 27.Evertson, C., & Weinstein, C. (Eds.) (2006). Handbook of classroom management Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc
- 28.Hallahan, D., P. & Kauffman, J., M. (2006). Exceptional Learners: Introduction to Special Education, (10th Ed) New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- 29. . Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). Exceptional Children: Introduction to Special Education, (und Ed). Englewood cliff N. J: Prentice- Hall.
- 30.Martin, N., & Sass, D. (2010). Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale. Teacher and Teacher Education. University of Texas, San Antonio.
- 31.Martin, Paula. (2003). Gale Content/ Mental-Retardation-4. Retrieved
- 32.McClatchey – Andrews, j, R. (2002). An Analysis of Transition Services and Adult Outcomes for Students Identified With Mental Retardation, Emotional Disturbance, Speech Impairment, and Other Low-Incidence Disabilities. MAL 40/02, P.294. USA
- 33.Ross, S. (2012). Teacher Feeling of Competency in Educating -Children with Special Needs in the General Education Setting**,** Dissertations, Master Thesis, (042).
- 34.Schum, R. (2004). Psychological Assessment of Children with Multiple Handicaps Who Have Hearing loss. The Volta Review, 104(4), P 237- 255.

- Stainback, M. (2006). Training Teacher for the Severely and Profoundly Handicapped. Journal of Applied Behavior Analysis**,** Vol, 17.No2, p32-44.

المواقع الالكترونية

- وزارة التعلـــيم. (٢٠١٥). الـــدليل التنظيمـــي للتربيـــة الخاصـــة (الإصـــدار الأول). https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021a). Definition of Intellectual Disability. http://aaidd.org/intellectual-disability/definition

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021b). Definition of Intellectual Disability. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/historical-context
- Walker, K. (2009). Classroom Management for New Teachers. Retrieved April 25.
- from: http://www.principalspartnership.com/classmanagement.pdf