مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د. نجاتي أحمد حسن يونس *

د. مؤيد عبدالهادي حميدي *

مقدمة

لطالما كان هناك اعتقاد بأن الاستعداد الجيد وكفاءة تدريب المعلم تساهمان بصورة أكبر في تحسين تحصيل الطلبة، بالمقارنة بأيّ عامل آخر، وهذا الاعتقاد أدى إلى إيجاد قانون على درجة عالية من الكفاءة والمعروف باسم (لا يترك طفل دون تعليم) (No Child Left behind)، والقانون العامّ (Public law). وتم طرح العديد من الأسئلة التي كان محورها عمّا إذا كان المعلم مؤهلاً تأهيلاً كافياً؟ وهذا ليس بالسؤال الذي يمكن الإجابة عنه بسهولة، لأنه يرتبط ويعتمد على مجموعة من العوامل وبخاصة المعايير ذات الموضوعية العالية لعملية التقييم، بحيث يتم تحديد درجة تطابق معيار الكفاءة العالية لمعلم التربية الخاصة ولا تنفصل معايير التربية الخاصة عن معايير التدخل المبكر وذلك بوصف الثانية كجزء لا يتجزأ من التربية الخاصة إلا أن للتدخل المبكر معايير ذات طابع خاصة تم استحداثها من قبل مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ونتيجة للاهتمام العالمي والعربي

* أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة – كلية التربية– جامعة الملك عبد العزيز – جدة – المملكة العربية السعودية .

* أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز – جدة – المملكة العربية السعودية.

الكبير بالتدخل المبكر وأهمية معرفة المعلمين وامتلاكهم لمعايير التدخل المبكر والتي تسهم بتقديم برامج وخدمات واستراتيجيات تعليمية مبكرة ذات جودة عالية لفئات التربية الخاصة.

وتمثل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي، وحتى يتحقق ذلك لابد أن تتضافر جهود جميع المعنيين في العملية التعليمية، والاجتماعية والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ أفضل الأهداف وتحقيقها.(Margaret, 2003)

كما أن مهنة التربية لم تعد مقتصرة فقط في التفكير والبحث بمتطلبات وحاجات الإنسان الحالية، بقدر ما هي موجهة ومطالبة نحو تطوير قدرات ومهارات الفرد، للتعامل مع متطلبات المستقبل، والعمل على تهيئة الفرد لمواجهتها، إذ أن المعلم مسؤول عن إتاحة الفرصة لطلابه للنمو والتطور، والتزود بالمهارات والمعلومات اللازمة للتعامل مع صعوبات الحياة اليومية ولكن المعلومات وتطورات الحياة تنمو بشكل مستمر ومتزايد، ولكي يلاحق المدرس نموها، لابد له من مواصلة الدراسة، والتعرف على كل ما هو جديد في مجاله. (Cook, 2007)

وتتزايد أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة، وخصوصا فيما يتعلق بالتدخل المبكر بوصفه جزء لا يتجزأ من التربية الخاصة،والتي تتزايد حاجاتها إلى برامج تدخل مبكر ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات التي تتطلب عناية خاصة، ونتيجة للتحولات والتطورات الكيفية والكمية التي شهدتها مهنة التربية الخاصة وخاصة فيما يتعلق بالتدخل المبكر فقد أصبحت العوامل المؤثرة على التعليم تحظي باهتمام المعلمين والمهنيين

والاختصاصين الذين يشتركون في المهمات والمسؤوليات التي تهدف إلى مساعدة الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة على التعليم في المراحل العمرية المبكرة. (U.S. Department of Education, 2003)

ويجمع التربويون وعلماء النفس وغيرهم أن ميدان التدخل المبكر يطرح نفسه بقوة في الميادين العلاجية والتربوية والذي احتل مكانة ودور كبير في عملية الكشف والتشخيص، وتقديم الخدمات والبرامج العلاجية والخدمات المساندة، وخدمات الإرشاد والدعم والتدريب الأسري، والخدمات الوقائية، والخدمات الطبية، والتوعية الأسرية، والجماهيرية من خلال وسائل الاتصال المسموعة والمقروءة وبذلك أصبحت المجتمعات الإنسانيةوالأنظمة التعليمية ومؤسسات التعليم العالي تدرك أهمية التدخل المبكر.(Feldman,2004)

كما ويتفق التربويون على أهمية وضرورة إعداد الكوادر التعليمية وتدريبها أكاديميا ومهنيا وتمكينها من اكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات العلمية لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك لأداء الأدوار المختلفة والقيام بواجباتهم مع الطلبة على اختلاف مستوياتهم.لذلك يتطلب تنمية المعلم مهنيا وإعداده قبل الخدمة وأثناء الخدمة.لذا فأن المعلم هو احد أهم مدخلات العملية التعليمية ولابد من تطوير مهاراته حتى يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في المعرفة والتقدم التكنولوجي. لذا برزت الحاجة إلى معرفة احتياجاته،وتوفير كافة الخدمات التي يتطلبها. ويعتبر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصةبشكل عام، من أهم ركائز العملية التعليمة التي تقدم الخدمات التعليمية لهؤلاء الطلبة في مرحلة التدخل المبكروهذا إنما جعل الحاجةماسة لطرق بديلة لإعداد معلمي التربية الخاصة، كما هو موجود في مجلس الأطفال غير العاديين((Council of Exceptional Children (CEC) ، وذلك لان العديد من المعلمين والمعلمات في مجال التربية الخاصة غير مدركين

لأهمية التدخل المبكر ودوره الفعال في رفع مستوى الطلاب المعاقين ومساعدتهم على الاستقلالية بشكل مناسب وسريع كما أن عديد منهمغيرمؤهلين أو ضيعوا الإعداد في الغرف الصفية التي يشعرون فيها بالإحباط، والضغطالشديد، والتوتر، مما دفعهم لترك العمل بالتربية الخاصة. والأكثر أهميةفي ذلك هو أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يدفعون الثمن غالياً في مثل هذهالحالات.(CEC, 2003)

كما أن وجود معايير مجلس الأطفال غير العادين (CEC) والخاصة بالتدخل المبكر يقدم معياراً يتم من خلاله مساعدة المعلمين على تنمية مهاراتهم في التخطيط وتقديم برامج تعليمية مناسبة للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. (Prater &Sileo, 2004)

كما تهدف إلى تسهيل النمو المهني للمعلمين بناءً على احتياجاتهم المحدودة ومستوى مهاراتهم، حتى تزداد ثقتهم في قدرتهم على مساعدة الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وإيجاد مدخل للتنمية المهنية يؤكد على ضرورة الالتزام بالقيم التالية : إدراك حقوق واحتياجات المجتمعات الثقافية المختلفة واحترام حقوق وكرامة الأشخاص ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة، وإدراك أن مفهوم الاحتياجات الخاصة تتطلب إدراك الأفراد والمجتمع والبيئة،وفهم الأشخاص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من خلال أسرهم والمجتمع المحلى، والالتزام بتعزيز الدمج للأشخاص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مواقف التعليم والمجتمع المحلى، والنظر بصورة كلية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة مع الأخذ في الاعتبار احتياجاتهم التربوية والعاطفية والاجتماعية والجسمية والمهنية، وتقدير أهمية مداخل التخصصات البينية Interdisciplinary Approaches للعمل مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.(Crockett,2002)

مشكلة الدراسة

اصبح التدخل المبكر احدى الركائز الأساسية في مجال التربية الخاصة والتي لا غنى عنها إذ أن أدبيات التربية الخاصة وقوانينها وتشريعاتها تركز عليه بشكل كبير نظرا لأهميته ودوره في تطوير ذوي الاحتياجات الخاصة ولا يخلو قسم من أقسام التربية الخاصة في الجامعات والا وفي خطته مادة أو اكثر تتحدث عن التدخل المبكر وأهميته، ونظرا لاستحداث بعض الجامعات لمسار التدخل المبكر كان لابد من معرفة وجود معايير عالمية تخضع لها هذه المسارات والتي ستخرج أفواج من الطلاب والطالبات الذين سيتعاملون مع فئات التربية الخاصة في الطفولة المبكرةوهذا إنما يستدعيالتحققمنمعرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر وذلك من اجل استقراء الواقع الحالي حول التدخل المبكر ووضع الاستراتيجيات والتصورات المناسبة للعمل في هذا ومن هنا فقد وجهة الباحثان نظرهما لتقصي حقيقة معرفة معلمي التربية الخاصة بالمعايير الدولية المتمثلة بمعايير مجلس الأطفال غير العادين والخاصة بمعايير التدخل للوقوف عليها ومدى توفرها واهم المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين لمعرفتها وامتلاكها من هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:ما مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ؟وينبثق عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما مدى اختلاف درجة معرفة معلمي التربية الخاصةبمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) باختلاف الجنس؟

٣. ما مدى اختلاف درجة معرفة معلمي التربية الخاصةبمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) باختلاف سنوات الخبرة؟

٤. ما مدى اختلاف درجة معرفة معلمي التربية الخاصةبمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) باختلاف المؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في أنها

١) تقدم تصورا حول مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين.

٢) تزود المهتمين والقائمين بمعلومات واضحة عن معايير التدخل المبكر ومدى معرفتها واستخدامها وإيجاد الحلول المناسبة ووضع الاستراتيجيات حولها.

٣) تفيد متخذي القرار في الجامعات حول وضعالبرامج التربوية والتي تتلاءم مع الطلبة وفق هذه المعايير.

٤) تعتبر هذه الدراسة أول دراسة تتناول معايير مجلس الأطفال غير العاديين بما فيها معايير التدخل المبكر، والاستفادة منها في تقديم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى

١) التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين.

٢) تقديم معلومات واضحة لمتخذي القرار من اجل اتخاذ القرارات المناسبة بما يتناسب ومعايير التدخل المبكر.

٣) إيجاد معايير واضحة على مستوى المملكة العربية السعودية بحيث يتم العمل بها كنموذج معتمد لتقييم المراكز والمعاهد والمدارس الحكومية والخاصة وبرامج التدخل المبكر في مختلف القطاعات.

مصطلحات الدراسة

١. معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC): وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يقدرها معلمي التربية الخاصة على الاستبانة الخاصة بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين.

٢. معلمي التربية الخاصة:هم جميع العاملين مع الأطفال ذوو الإعاقةفي المراكز، والمعاهد، والمدارس الحكومية، والخاصة التابعة لمدينة جده من الذكور والإناث والحاصلين على المؤهل العلمي في التربية الخاصة.

٣. التدخل المبكر: تقديم الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. (الخطيب، الحديدي، ٢٠١١)

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي

١. **الحدود البشرية:** اقتصار تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) الخاصة بالتدخل المبكرعلى عينة من معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

٢. **الحدود المكانية:** المراكز، والمعاهد، والمدارس الحكومية، والخاصة التابعة لمدينة جده بالمملكة العربية السعودية.

٣. **الحدود الزمنية:** خلال العام الدراسي الحالي ١٤٣٣هـ/١٤٣٤هـ.

٤. **الحدود الموضوعية:** معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) الخاصة بالتدخل المبكر

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المستخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها، والأدوات والمنهج المستخدم. ورغم هذا الاهتمام الحالي الكبير بدراسة التدخل المبكر، إلا أن عدد الدراسات في الوطن العربي لا زال محدوداً جداً، وخصوصاً فيما يتعلق بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وبشكل عام سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحثان– في حدود معرفتهما وبما توفر لديهما –بدءاً بالدراسات الأحدث وانتهاء بالدراسات الأقدم.

هدفت الدراسة التي قام بها الغزو(٢٠١١) إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة لمعايير عالمية حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلماً ومعلمة،بواقع (٣٠) معلماً، و(٧٠) معلمة من مراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعيةبين نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، كما وأظهرت وجود فروق بين العاملين في المدارس والمراكز على أبعاد المقياس المختلفة وأن (٧٣%) من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الأول وهو المسؤوليات التعليمية، و(٨٩%) من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الثاني وهو العلاقة مع فريق العمل، و(٤٦%) من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الثالث وهو الدفاع عن الحقوق، و(٦٢%) من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الربع والمتمثل بالنمو المهني، وبالنسبة لسنوات الخبرة فقد أظهرت الدراسة وجود فروق

إحصائية على البعد الرابع من المقياس لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن عشر (١٠) سنوات.

كما قامت الكثيري (٢٠١١) بدراسة هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. وقد تكونت العينة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين والمشرفين الذين تخرجوا من القسم وكذلك جميع الطلاب المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٠هـ/ ١٤٣١هـ) الذي طبقت فيه الأداة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج حقق أهدافه. بينما رأى أفراد العينة ضرورة تطوير الخطة ومحتوى المقررات واستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم لتواكب الطموحات المرجوة ولتؤهل معلم المستقبل بشكل أكثر كفاءة. كما توصلت إلى ترتيب منطقي لمدى الاستفادة والتطبيق لبعض المقررات. حيث جاءت المقررات ذات الصلة الوثيقة بالصعوبات في مراتب متقدمة وبمتوسطات مرتفعة. وختمت الدراسة بتحليل إجابات الأسئلة المفتوحة وكان من أبرز توصيات هذه الدراسة ضرورة رفع كفاءة الخريجين وإكسابهم المهارات الضرورية لتدريس ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة والكتابة والإملاء وحل المشكلات، وكذلك تطوير خطة البرنامج والمحتوى.

أما هارون (٢٠١٠) فقد أجرى دراسة تناولت تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي حيث تم تحديد هذه الكفايات في معرفة مستوى الأداء الحالي للطفل، وكتابة الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى، وتحليل الأهداف التعليمية ووضعها في تسلسل، وتقييم الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى، والخدمات المتصلة في البرنامج التربوي الفردي، وتفرعت منها مجالات فرعية ضمت مجموعة من الكفايات الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم، كما أن هذه الكفايات عبارة عن

مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تمكن معلم التربية الخاصة من إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه في بيئات اقرب إلى بيئة العاديين بقدر المستطاع، وقد توصل الباحث إلى انه يمكن تخطيط وتنظيم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات العربية في ضوء الكفايات التعليمية الموزعة على المحاور السابقة والتي تشكل في مجملها مجموعة الإجراءات التعليمية التي تمكن معلمي هؤلاء التلاميذ من إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها في بيئات اقرب إلى البيئة العادية بقدر المستطاع.

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

وأجرت المومني (٢٠٠٨) دراسة حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع المعايير

الدولية من وجهة نظرهم. استخدمت فيها استبانة مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣.٦–٤.٥). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، والخبرة الأعلى.

وفي دراسة قام بها "زيونتس"و"شيلادي"و"زيونتس" (Zionts; Shellady and Zionts,2006) حول اعتقادات معلمي التربية الخاصة بأهمية وسهولة تطبيق المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) والمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد وتدريب المعلمين (NCATE)، أظهرت النتائج أنه بالرغم من أن العديد من المعلمين قد أشادوا بأهمية المعايير إلا أنهم وجدوا أن هناك العديد من المعايير تتسم بصعوبة في التطبيق.

وأخيراً هدفت دراسة (نجوى،٢٠٠١) إلى معرفة الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة على المستوى الجامعي في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال من خلال التعرف على آراء الطلاب الملتحقين بتلك البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف واقع برامج إعداد معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة من المعوقين

في مصر وذلك من خلال استبيان أعد لهذا الهدف، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تشابه في المشكلات في كل برامج إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، وتركزت تلك المشكلات في عدم وجود خطة متماسكة للبرامج وضعف الصلة والترابط بين النظرية والتطبيق في المقررات وغياب التنسيق والتعاون بين الكلية والمدرسة والأسرة وغيرها من أفراد ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصلة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاهات إيجابية من قبل الأطفال وأسر ذوى الاحتياجات الخاصة نحو الأخذ بفكرة الدمج بالشكل الذي يتناسب مع ظروف المجتمع المصري، وتوصى الدراسة بضرورة تجديد بنية إعداد المعلم ككل بحيث تتضمن برامج الإعداد؛ مقررات تمكنه من التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة في حجرة الدراسة أو على الأقل تساعده على التغلب على الفروق الفردية بين الطلاب والاكتشاف المبكر لنوع الإعاقة.

التعليق على الدراسات السابقة

اتضح من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث أن معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر ليس بالدرجة المرجوة، وأنه يجب رفع كفاءة الخريجين وإكسابهم المهارات الضرورية لتدريس ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة والكتابة والإملاء وحل المشكلات، وكذلك تطوير خطة البرنامج والمحتوى، والذي أكد على ذلك دراسة كل من: الكثيري (٢٠١١)، وهارون (٢٠١٠)،حيث أشارت في نتائجها إلى ضرورة تطوير الخطة ومحتوى المقررات واستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم لتواكب الطموحات المرجوة ولتؤهل معلم المستقبل بشكل أكثر كفاءة؛ حيث إنالكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تحتاج إلى تنمية وتطوير.

وبالنظر إلى معايير الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة فقد أكدت دراسة كل من: "ايرين"و"هالبورك"و"سانسبيري"و"سوالو" (Erin, Halbork, Sanspree, and swallo, 2009)، (نجوى،٢٠٠١) أن هناك تشابه في مشكلات برامج إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة، وتركزت تلك المشكلات في عدم وجود خطة متماسكة للبرامج، وضعف الصلة والترابط بين النظرية والتطبيق في المقررات، وغياب التنسيق والتعاون بين الكلية والمدرسة والأسرة وغيرها من أفراد ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصلة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة؛ لذا يجب تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمين مناهج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية مثل أجهزة برايل وحواسيب للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أجل إعداد خطط تدريسية مناسبة لهم.

وبالنظر إلى مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة لمعايير عالمية، فقد وهذا أكدت دراسة كل من: الغزو(٢٠١١)، والمومني (٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث،ووجود فروق بين العاملين في المدارس والمراكز على أبعاد المقياس المختلفة،ووجود فروق إحصائية المقياس لصالح معلمي التربية الخاصة الأكثر خبرة وتزيد عن عشر (١٠) سنوات خبرة. كما أكدت دراسة "زيونتس"و"شيلادي"و"زيونتس" (Zionts; Shellady and Zionts,2006)، أن هناك عديد من المعايير تتسم بصعوبة في التطبيق.

وبالتالي يتضح أهمية الدراسة الحالية في كونها تبحث في التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر

الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، فهي دراسة أصيلة في بحثها؛ حيث لم يتم دراسة هذا الموضوع من قبل – حسب علم الباحثين – ، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في انها استخدمت المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وهذا ما استخدمه معظم الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: الغزو (٢٠١١)، المومني (٢٠٠٨)، زيونتس" و"شيلادي" و"زيونتس" (Zionts; Shellady and Zionts,2006)، (نجوى،٢٠٠١).

كما استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبانة، وهذا أيضاً ما استخدمه معظم الدراسات السابقة مثل دراسة كل من:الغزو (٢٠١١)، الكثيري (٢٠١١)، هارون (٢٠١٠)، "ايرين" و"هالبورك" و"سانسبيري" و"سوالو" (Erin, Halbork, Sanspree, and swallo, 2009) ، المومني (٢٠٠٨)، زيونتس" و"شيلادي" و"زيونتس" (Zionts; Shellady and Zionts,2006)، (نجوى،٢٠٠١)

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدام الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها، إذ يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد فعلاً بالواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وذلك من خلال التعبير عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، كما استخدم الباحثان المنهج التحليلي لاختبار الفرضيات إحصائياً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصةفي المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة والبالغ عددهم (١٠٤٦) معلماً ومعلمة، منهم (٦٢٠) معلم، و(٤٢٦) معلمة، حسب الإحصائيات التي تم تزويدها للباحثين من قبل الجهات المعنية في مديرية التربية الخاصة في مدينة جدة التابعة لوزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي الحالي ١٤٣٣هـ/١٤٣٤هـ.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم البالغ عددهم (١٠٤٦) معلماً ومعلمة؛حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠٧) معلماً ومعلمة،بواقع (١٨٩) معلماً، و(١١٨) معلمة، موزعين على المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة في مدينة جدة، ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبها حسب متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة:

جدول (١) توصيف أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغيرات الديمغرافية	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	189	61.6
	أنثى	118	38.4
المؤهل العلمي	دبلوم	21	6.8
	بكالوريوس	219	71.3
	ماجستير	29	9.4
	أخرى	38	12.4
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	196	63.8
	من ٥-١٠	67	21.8
	اكثر من ١٠	44	14.3
المجموع		307	100.0

أداة الدراسة

استبانة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (إعداد الباحثان)

بناءً على طبيعة البيانات التي يُراد جمعها، وعلى المنهج المتبع من قبل الباحثان، فقد وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة، وذلك لعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، إضافةً إلى صعوبة الحصول عليها عن طريق الأدوات الأخرى مثل: المقابلات الشخصية أو الزيارات الميدانية أو الملاحظة الشخصية.وقد قام الباحثان ببناء الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدب ذي العلاقة بموضوع البحث، إذ جرى الاطلاع على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، والرجوع إلى قواعد البيانات العربية والعالمية مثل قاعدة بيانات ERIC، EBISCO، DAI، MAI ، وكذلك المكتبات في جامعاتنا العربية والسعودية بالإضافة إلى موقع CEC. حيث جرى صياغة مجموعة من الفقرات للتعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصةبمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية.

وقد تكونت أداة الدراسة من محورين هما:

الجزء الأول: البيانات الشخصية (معلومات أولية) عن عينة الدراسة تتعلق بالجنس (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة (اقل من ٥ سنوات، و من ٥ إلى ١٠ سنوات، واكثر من ١٠ سنوات)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، أخرى)

الجزء الثاني: مجموعة من الفقرات عددها(٤٦) فقرة بصورة نهائية موزعة على (٨) أبعاد، وذلك لقياسمعرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير

التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية.

وقد قام الباحثان بتدريج فقرات الاستبانة على النحو الآتي:الدرجة (٣) تشير إلى موافق بدرجة عالية. والدرجة (٢) تشير إلى موافق بدرجة متوسطة.والدرجة(١) تشير إلى موافق بدرجة قليلة، للفقرات الإيجابية. والعكس للفقرات السلبية، (١) تشير إلى موافق بدرجة عالية، و(٢) تشير إلى موافق بدرجة متوسطة، و(٣) تشير إلى موافق بدرجة قليلة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً: التحقق من صدق المحتوى استبانةمعرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين:

للتأكد من صدق المحتوى لفقرات الاستبانة، قام الباحثان بعرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين ومجموعة من أساتذة الجامعات وعددهم(١٠) ، إذ طُلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث: انتماء الفقرة للمقياس الكلي، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة، وقد طلب منهم إبداء أية تعديلات يرونها مناسبة، وأية اقتراحات أخرى.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، والتي اتفق عليها(٨) من (١٠) محكمين، تمّ تعديل صياغة بعض فقرات الاستبانة، وإضافة فقرات أخرى، وكذلك دمج بعض الفقرات، وبهذا تمت صياغة فقرات المقياس بشكله النهائي ليتكون من (٤٦) فقرة في ثمانية أبعاد، وفق التدريج الثلاثي: أوافق، محايد، غير موافق

ثانياً: ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب مؤشراتها وذلك بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث أشارت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢) إلى إمكانية

الوثوق بالاستبانة بدرجة مرتفعة؛ حيث كانت معاملات الثبات دالة إحصائياً

جدول (٢) مؤشرات الثبات لاستبانة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين بطريقة ألفا لكرونباخ

المجالات	معامل الفا كرونباخ
الأساسيات	0.71
نمو المتعلمين وخصائصهم	0.74
استراتيجيات التدريس	0.78
بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	0.70
التخطيط للتدريس	0.70
التقييم	0.76
الممارسات المهنية والأخلاقية	0.78
التعاون.	0.72
الدرجة الكلية	0.94

إجراءات الدراسة

بعد إعداد الاستبانة بصورتها النهائية والتأكد من خصائصها السيكومترية بالطرق العلمية المناسبة، قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددهم (٣٠٧) معلم ومعلمة تربية خاصة، منهم (١٨٩) معلم، و(١١٨) معلمة، تم اختارهم بالطريقة العشوائية، ثم جرى جمع الاستبيانات، ومن ثمّ قام الباحثان بإدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

Statistical Package for Social Science (SPSS) ؛ للإجابة على أسئلة الدراسة وهي:

١) التكرار والنسبة المئوية.

٢) معامل ألفا كرونباخ

٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.

٤) اختبار شيفيه للتعرف على مصدر الاختلاف.

٥) المتوسطات والانحراف المعياري واختبار "ت" T.test.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية، والمتمثلة بمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بذلك ويستعرض الباحثان فيما يلي نتائج الدراسة ومناقشتها وأبرز توصياتها

السؤال الأول: "ما درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	استراتيجيات التدريس	2.40	.648
٢	٢	نمو المتعلمين وخصائصهم	2.23	.571
٣	٥	التخطيط للتدريس	2.18	.583
٤	٤	بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	2.17	.551
٥	٦	التقييم	2.15	.580
٦	١	الأساسيات	2.10	.598
٧	٧	الممارسات المهنية والأخلاقية	2.09	.515
٨	٨	التعاون.	2.06	.482
		الدرجة الكلية	2.15	.459

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٠٦-٢.٤٠)، حيث جاء معيار استراتيجيات التدريس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٤٠)، بينما جاء معيار التعاون في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢.١٥). ويتبين من الجدول وجود معرفة من قبل المعلمين بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ويمكن تفسير هذه النتائج بأن أغلبية معلمي التربية الخاصة قد درسوا مساقات متخصصة تركز على هذه المعايير مثل علم النفس، وعلم النفس التربوي، والتدخل المبكر، واستراتيجيات التدريس وغيرها والتي تم من خلالها إعطاؤهممعلومات واضحة عن هذه المعايير، بالإضافة إلى حضور العديد منهم المؤتمرات واللقاءات وورش العمل والدورات التدريبية التي توضح لهم آلية عمل هذه المعايير ومدى توفرها وكيفية اكتسابها والعمل بها. وأما بخصوص حصول معيار استراتيجيات التدريس في المرتبة الأولى فانه يمكن تفسير ذلك بوجود مساقات عامة ومتخصصة في قسم التربية الخاصة خاصة باستراتيجيات التدريس ومساقات خاصة بالتدخل المبكر وهذا إنما اكسب المعلمين والمعلمات معرفة كبيرة في استراتيجيات التدريس،بالإضافة إلى الخبرة الميدانية المكتسبة من الميدان

والتطور الحاصل أثناء التدريب الميداني والمعرفة المكتسبة من خبرات المشرفين والمختصين من خلال الدورات والمتابعات الميدانية هذا إنما اكسبهم درجة عالية من المعرفة حول هذه الاستراتيجيات.ويمكن تفسير حصول معيار التعاون على المرتبة الأخيرة هو عدم تلقى المعلمين والمعلمات لمساقات متخصصة في مجال التعاون البناء مع اسر ذوي الحاجات الخاصة وكيفية إعداد الفريق وطرح المبادرات للتعاون والتعامل مع أفراد المجتمع فيما يخص ذوي الحاجات الخاصة، كما أن الخبرة العملية لأغلبيتهم تقتضي تدريس الطلبة في المراكز والمعاهد دون العمل في الأسرةأو حتى التواجد ضمن فريق متعدد التخصصات. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المومني (٢٠٠٨)، وتتعارض مع دراسة كل من: زيونتسوشيلاديوزيونتس (Zionts; Shellady and Zionts,2006)، (نجوى،٢٠٠١)، والتي أكدتا على أن هناك عديد من المعايير تتسم بصعوبة في التطبيق، وأن هناك تشابه في المشكلات في كل برامج إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة، وتركزت تلك المشكلات في عدم وجود خطة متماسكة للبرامج وضعف الصلة والترابط بين النظرية والتطبيق في المقررات وغياب التنسيق والتعاون بين الكلية والمدرسة والأسرة وغيرها من أفراد ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصلة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل معيار من المعايير على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

المعيار الأول: امتلاك الكفايات الأساسية والتي تتمثل بالمعرفة كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار امتلاك الكفايات الأساسية والتي تتمثل بالمعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	الأسس التاريخية والفلسفية للخدمات المقدمة للأطفال العاديين والأطفال ذوي الحاجات التعلمية الخاصة.	2.15	.877
٢	٣	القانون والسياسات التي تؤثر في الأطفال الصغار، والعائلات، والبرامج الموجهة للأطفال الصغار.	2.11	.881
٣	٢	اتجاهات وقضايا التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة العادية والخاصة.	2.05	.910
		الأساسيات	2.10	.598

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٠٥- ٢.١٥)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على"الأسس التاريخية والفلسفية للخدمات المقدمة للأطفال العاديين والأطفال ذوي الحاجات التعلمية الخاصة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "اتجاهات وقضايا التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة العادية والخاصة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٥). وبلغ المتوسط الحسابي للأساسيات ككل (٢.١٠).ويمكن تفسير ذلك أن غالبية المساقات التي درسها معلمو التربية الخاصة كانت تركز وتتطرق إلىالأسس التاريخية والفلسفية للخدمات المقدمة للأطفال وذلك فيما يتعلق بالقوانين والتطورات التاريخية وتطور البدائل التربوية وغيرها وهذه تعتبر من الأساسيات التي يجب تعليمها للطلبة حتى تكون لديهم معرفة وواضحة بالأسس التاريخية والفلسفية لأغلبية فئات التربية الخاصة ولا سيما التدخل المبكر، أما بخصوص حصول الفقرة رقم (٢) على المرتبة الأخيرة هو أن غالبية المعلمين والمعلمات لم يتطرقوا بطريقة أو بأخرى إلى هذا الموضوع خصوصا أن هذا الموضوع يعتبر من المواضيع والقضايا المهمة والتي يجب تناولها من قبل أصحاب القرار والمنفذين في الوزارات والمديريات

فقط وبالتالي كانت القضايا التي يتناولها معلمي التربية الخاصة خاصة مقتصرة على الدمج، والتقييم، والكشف، والاختبارات، والبدائل التربوية وغيرها دون التطرق إلى القضايا التي تتطلب سلطة واتخاذ قرارات مركزية.

بينما المعيار الثاني: نمو المتعلمين وخصائصهم كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار نمو المتعلمين وخصائصهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥	تأثير العوامل البيولوجية والبيئية في التنمية في مرحلة ما قبل الولادة وما بعدها، وفي المرحلة المحيطة بها.	2.51	.834
٢	٩	أمراض الطفولة والأمراض المعدية.	2.29	.830
٣	٨	تأثير الظروف الطبية في اهتمامات العائلة ومخاوفها إضافة إلى مواردها وأولوياتها.	2.25	.917
٤	٧	أهمية السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية في تنمية وتعلم الأطفال المتنوعين ثقافيًا ولغويًا.	2.23	.842
٥	٤	نظريات التنمية النموذجية والتنمية غير النموذجية للطفولة المبكرة.	2.08	.837
٦	٦	تأثير التوتر والصدمات النفسية، والعوامل الوقائية والمرونة، والعلاقات الداعمة في التنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال الصغار.	2.01	.918
		نمو المتعلمين وخصائصهم	2.23	.571

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٠١- ٢.٥١)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على"تأثير العوامل البيولوجية والبيئية في التنمية في مرحلة ما قبل الولادة وما بعدها، وفي المرحلة المحيطة بها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥١)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ونصها "تأثير التوتر والصدمات النفسية، والعوامل الوقائية والمرونة، والعلاقات الداعمة في التنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال الصغار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط

حسابي بلغ (٢.٠١). وبلغ المتوسط الحسابي لنمو المتعلمين وخصائصهم ككل (٢.٢٣). ويمكن توضيح ذلك أن غالبية معلمي ومعلمات التربية الخاصة قد حصلوا على هذه المعرفة من خلال تناولها واكتسابها أثناء عملية التعلم في الجامعة إذ تركز جميع المساقاتعلى اهم الأسباب المؤدية إلىالإعاقة وخصوصا الأسباب الوراثية والبيئية وكيفية تقسيم الأسبابإلى ما قبل الولادة، وأثناء الولادة، وبعد الولادة. أما بخصوص حصول الفقرة رقم (٦) على المرتبة الأخيرة هو عدم وجود مراجع و دراسات متخصصة تبين أثر هذه الصدمات على تنمية الجانب الاجتماعي والانفعالي والتي يمكن تقديمها للطلبة ولكنها تبقى كقضية للدراسة والبحث والتي تتطلب مجهود وقدرات خاصة بكل معلم ومعلمة وبالتي يبقى الموضوع كقضية يتم تناولها من اجل تأكيد معطياتها على ارض الواقع.

وأيضاً المعيار الثالث: استراتيجيات التدريسكما يوضحها جدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار استراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠	استخدام طرائق تدريس ترتكز على التحصيل المعرفي للطفل، العائلة، المجتمع، والمناهج الدراسية.	2.56	.787
٢	١١	استخدام المعرفة بالإعدادات التعليمية المستقبلية لتطوير خبرات التعلم، وتحديد استراتيجيات طرائق تدريس الأطفال الصغار.	2.36	.794
٣	١٢	إعداد الأطفال الصغار لعمليات الانتقال الناجحة.	2.29	.891
		استراتيجيات التدريس	2.40	.648

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.29- 2.56)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على"استخدام طرائق تدريس ترتكز على التحصيل المعرفي للطفل، العائلة، المجتمع، والمناهج الدراسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢) ونصها "إعداد الأطفال الصغار لعمليات

الانتقال الناجحة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٩). وبلغ المتوسط الحسابي لاستراتيجيات التدريس ككل (٢.٤٠).ويفسر حصول الفقرة (١٠) على المرتبة الأولى هو تلقي معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مساق التدخل المبكر بالإضافة إلى مساق استراتيجيات التدريس العامة والخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، اضف إلى ذلك التدريبات العملية والخبرة الميدانية المكتسبة من خلال الدورات وورش العمل واللقاءات إنماأضفت معرفة ودراية كبيرة بطرق التدريس، أما فيما يخص "إعداد الأطفال الصغار لعمليات الانتقال الناجحة" وحصولها على المرتبة الأخيرة هو عدم وجود مواد متخصصة في هذا الموضوع وبالتالي عدم تلقي معلمي التربية الخاصة للمعرفة بهذا الخصوص اضف إلى ذلك عدم تلقي معلمي التربية الخاصة لأي خبرة في هذا المجال وقد يعزى ذلك إلى قلة المراكز المتخصصة بالطفولة المبكرة في مدينة جدة وكيفية عملها وهذا إنما يضع حاجز أمام معلمي التربية الخاصة من التعرف على عمليات الانتقال الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

بينما المعيار الرابع: بيئة التعلم/ التفاعل الاجتماعي كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار بيئة التعلم/ التفاعل الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٣	الإلمام باعتبارات العناية والرعاية الطبية للأطفال الخدج والأطفال ذوي الوزن المنخفض عند الولادة، والأطفال الصغار الآخرين ذوي الظروف الطبية والصحية الخاصة.	2.26	.827
٢	١٦	تصميم وتنفيذ وتقييم البيئات المناسبة للتحقق من الملائمة التنموية والوظيفية.	2.25	.901
٣	١٥	استخدام إجراءات تقييم الصحة وإجراء الإحالات وفق الحاجة.	2.23	.882
٤	١٨	تعليم الأطفال الصغار في المجموعة ضمن المكان التعليمي والمنزل من خلال تنظيم البيئات المادية والاجتماعية.	2.17	.865
٥	١٧	توفير بيئة غنية بالمحفزات الداخلية والخارجية والتي توظف المواد، والوسائل والتقنية، بما في ذلك تقنيات التكيف والمساعدة.	2.15	.850

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	١٤	تنفيذ خطط التغذية واستراتيجيات الإطعام.	1.97	.866
		بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	2.17	.551

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١.٩٧- ٢.٢٦)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على"الإلمام باعتبارات العناية والرعاية الطبية للأطفال الخدج والأطفال ذوي الوزن المنخفض عند الولادة، والأطفال الصغار الآخرين ذوي الظروف الطبية والصحية الخاصة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٤) ونصها "تنفيذ خطط التغذية واستراتيجيات الإطعام" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٩٧). وبلغ المتوسط الحسابي لبيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي ككل (٢.١٧). ويمكن تفسير ذلك أن غالبية المساقات في مجال التدخل المبكر تركز على تشخيص حالات ذوي الحاجات الخاصة بعد ولادة الطفل مباشرة وما هي اهم الفحوصات والتدخلات الطبية المختلفةوالتي تحد من تطور الإعاقة وتقدمها ووضع البرامج العلاجية والطبية المناسبة من اجل مساعدة الطفل وهذا إنما ساهم في معرفة معلمي التربية الخاصة بهذه الاعتبارات، أما فيما يخص الفقرة رقم (١٤) ونصها "تنفيذ خطط التغذية واستراتيجيات الإطعام" فنجد أن هذه الموضوعات خاصة في مجال التغذية (أخصائي تغذية) وان معلمي التربية الخاصة لم يتلقوا أي معرفة مسبقة حول هذا الموضوع بوصفة موضوعات طبية متخصصة اضف إلى ذلك أن الخبرة الميدانية لهم مقتصرة على الاعتبارات التربوية وبعيده كل البعد عن الجوانب الطبية الخاصة في مجال التغذية إذ لا يعتبر هذا الموضوع من ضمن اهتمامات معلمي التربية الخاصة وخصوصا في الجانب الميداني

وأشار المعيار الخامس: التخطيط للتدريسكما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٠	تخطيط وتنفيذ مناهج مناسبة تنمويًا وفرديًا.	2.22	.879
٢	١٩	تنفيذ ومتابعة وتقييم خطط خدمة العائلة الفردية وخطط التعليم الفردي.	2.17	.863
٢	٢١	تصميم استراتيجيات التدخل والعلاج على أن تتضمن معلومات من تخصصات متعددة.	2.17	.868
٤	٢٢	تنفيذ أنشطة تنموية ووظيفية ملائمة للاستخدام الفردي والجماعي تتضمن اللعب، وأنماطًا بيئية، وأنشطة تنفذ بوساطة الأهل، ومشاريع المجموعة، والتعلم التعاوني، وتجارب الاستقصاء، والتدريس المنهجي والمنظم.	2.16	.849
		التخطيط للتدريس	2.18	.583

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.١٦- ٢.٢٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على"تخطيط وتنفيذ مناهج مناسبة تنمويًا وفرديًا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٢) ونصها "تنفيذ أنشطة تنموية ووظيفية ملائمة للاستخدام الفردي والجماعي تتضمن اللعب، وأنماطًا بيئية، وأنشطة تنفذ بوساطة الأهل، ومشاريع المجموعة، والتعلم التعاوني، وتجارب الاستقصاء، والتدريس المنهجي والمنظم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٦). وبلغ المتوسط الحسابي للتخطيط للتدريس ككل (٢.١٨). ويمكن تفسير ذلك أن معلمي التربية الخاصة يتلقون تعليم متخصص في مجال تطوير المناهج في مرحلة التدخل المبكر والتي تناسب فئات التربية الخاصة في هذه المرحلة والقدرة على إعدادها، ويمكن تفسير حصول الفقرة (٢٢) بالمرتبة الأخيرة هو أن عملية تنفيذ هذه المناهج على ارض الواقع يحتاج إلىدراية علميةمتخصصة في مجال التدخل المبكر وخبرة عملية ومتابعة ميدانية من اجل نقلها إلى حيز التنفيذ وبالتالي نجد أن غالبية معلمي التربية الخاصة لم يكتسبوا هذه المعرفة المتقدمة والتي تحتاج إلى تعمق واضح في مجال مناهج ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأكد المعيار السادس: التقييم كما يوضحها جدول (٩)

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التقييم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٣	تقييم تطور الأطفال وتعلمهم.	2.23	.862
٢	٢٧	المشاركة والتعاون كعضو في فريق مع غيرهم من المهنيين في إجراء عمليات تقييم محورها العائلة.	2.17	.859
٣	٢٤	اختيار وتكييف واستخدام التقييمات الرسمية وغير الرسمية المتخصصة للأطفال الرضع والأطفال الصغار وعائلاتهم.	2.15	.879
٣	٢٥	المشاركة كعضو في فريق لإدماج نتائج التقييم في إعداد وتنفيذ خطط خدمة العائلة الفردية وخطط التعليم الفردي.	2.15	.844
٥	٢٦	مساعدة العائلات في تحديد اهتماماتهم، ومواردهم، وأولوياتهم.	2.13	.834
٦	٢٨	تقييم الخدمات مع العائلات.	2.08	.848
		التقييم	2.15	.580

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٠٨- ٢.٢٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على"تقييم تطور الأطفال وتعلمهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٨) ونصها "تقييم الخدمات مع العائلات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٨). وبلغ المتوسط الحسابي للتقييم ككل (٢.١٥).ومن خلال بالاطلاع على هذه النتائج نرى أن عملية تقييم الأطفال من اجل تعليمهم هي حجر الأساس في النظام التعليمي وهي من المبادئ الرئيسية في مجال التدخل المبكر وبالتالي نجد أن معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة كبيرة حول آلية القياس والتقييم والتشخيص والاختبارات في مرحلة الطفولة المبكرة بوصفها احد الركائز الأساسية والمتطلبات التي يجب أن يأخذوها في التعليم الجامعي ضمن المسارات المخصصة لذلك، أما بخصوصتقييم الخدمات مع العائلات وحصولها على المرتبة الأخيرة فيفسر ذلك هو أن معلمي التربية الخاصة يسعون إلى تقديم افضل الخدمات للطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم لكن دون تقييم هذه الخدمات من وجهة نظر الأسرة وقد يكون ذلك لظروف المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة والتي تفرض من اجل

العمل فيها أن لا تتعارض سياسة الموظف مع سياسة المؤسسة، اضف إلى ذلك أن غالبيةالأهالي لا يكترثون بتقييم هذه المراكز والمعاهد بقدر الاهتمام بالطفل وتقديم الخدمة المناسبة وقد يفسر ذلك لانشغالهم وظروف الحياة التي يعيشونها.

وبينما المعيار السابع: الممارسة الأخلاقية والمهنية كما يوضحها جدول (١٠)

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار الممارسة الأخلاقية والمهنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٦	تطبيق البحوث والممارسات الفعالة الحرجة في مراحل الطفولة المبكرة.	2.13	.832
٢	٣٥	المشاركة في أنشطة المنظمات المهنية ذات الصلة في مجال التعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.12	.831
٣	٢٩	الإلمام بالمنظمات والمنشورات ذات الصلة في مجال التعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.11	.839
٣	٣٢	احترام خيارات العائلة وأهدافها.	2.11	.866
٣	٣٣	تطبيق نماذج تقدم الفريق وتحسنه في مراحل الطفولة المبكرة.	2.11	.842
٣	٣٤	الدعوة إلى تعزيز المكانة المهنية وظروف عمل مقدمي الخدمات في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.11	.870
٧	٣٠	التعرف على علامات إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم ومتابعة إجراءات تقديم التقارير.	2.10	.831
٨	٣٧	وضع وتنفيذ وتقييم خطة التنمية المهنية ذات الصلة بالعمل مع الأطفال الصغار.	2.02	.848
٩	٣١	استخدام نظريات ومبادئ العائلة لتوجيه ممارسة مهنية.	1.98	.848
		الممارسات المهنية والأخلاقية	2.09	.515

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١.٩٨– ٢.١٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٦) والتي تنص على"تطبيق البحوث والممارسات الفعالة الحرجة في مراحل الطفولة المبكرة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣١) ونصها "استخدام نظريات ومبادئ العائلة لتوجيه ممارسة مهنية"

بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٩٨). وبلغ المتوسط الحسابي للممارسات المهنية والأخلاقية ككل (٢.٠٩).وهذا ويمكن تفسير هذه النتائج أن غالبية معلمي التربية الخاصة خاضوا معرفة بحثية في مجال التدخل المبكر من خلال دراستهم الجامعية في المراحل المختلفة، بالإضافة إلىإجراء البحوث أو المساعدة في تطبيق بعض البحوث والممارسات على الطلبة في مرحلة التدخل المبكر في المراكز التي يعملون بها، أما بخصوص حصول الفقرة (٣١) على المرتبة الخيرة هو عدم التطرق لهذا الموضوع في المناهج الجامعية وفي الجانب العملي إذ أن جل اهتمام معلمي التربية الخاصة هو تقديم خدمات التقييم، والخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم دون الخوض في عمل الأسرةوالتدخل في شؤونها نظرا لخصوصية المجتمع السعودي وتحفظه في هذا المجال.

وقد أشار المعيار الثامن: التعاون كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار التعاون مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٤	تقديم استشارات وتعليمات محددة لتقديم الخدمات للأطفال والعائلات.	2.12	.867
٢	٤٠	التواصل الفعال مع العائلة حول المناهج الدراسية وتقدم طفلهم.	2.08	.906
٢	٤١	تطبيق نماذج تقدم الفريق وتحسنه في مراحل الطفولة المبكرة.	2.08	.867
٤	٣٨	المعرفة والإلمام باستراتيجيات بناء الفريق، وحل المشكلات، وحل التناقضات وتسوية النزاعات.	2.07	.868
٥	٤٢	تطبيق نماذج مختلفة للتشاور في مراحل الطفولة المبكرة.	2.06	.871
٦	٣٩	مساعدة العائلة في التخطيط لعمليات الانتقال.	2.05	.833
٦	٤٦	مساعدة العائلة في التخطيط لعمليات الانتقال.	2.05	.833
٨	٤٣	إنشاء علاقات تعاونية إيجابية مع العائلات والحفاظ عليها.	2.03	.848
٨	٤٥	ديناميكية بناء الفريق، وحل المشكلات، وحل التناقضات وتسوية النزاعات.	2.03	.824
		التعاون.	2.06	.482

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٠٣- ٢.١٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٤) والتي تنص على"تقديم استشارات وتعليمات محددة لتقديم الخدمات للأطفال والعائلات" في

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٢)، بينما جاءت الفقرتان رقم (٤٣ و٤٥) ونصهما "إنشاء علاقات تعاونية إيجابية مع العائلات والحفاظ عليها" و"ديناميكية بناء الفريق، وحل المشكلات، وحل التناقضات وتسوية النزاعات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٣). وبلغ المتوسط الحسابي للتعاون ككل (٢.٠٦).ويفسر ذلك أن معلمي التربية الخاصة اكتسبوا خبرة ميدانية في كيفية التعامل مع الأسر وما هو الدور المتوقع منها من اجل العمل بالشكل المناسب جنبا إلى جنب مع معلمي التربية الخاصة في تقديم الخدمات التربوية والعلاجية لهم ولأطفالهم، ويفسر حصول الفقرتان (٤٣) على المرتبة الأخيرة هو خصوصية المجتمع السعودي والالتزام بالدين والعادات والتقاليد الأمر الذي لا يسمح بإنشاء أي علاقات مع الأسر والحفاظ عليها. وأما بخصوص حصول الفقرة (٤٥) أيضا على المرتبة الأخيرةفيمكن تفسيرها إنها ترجع إلى سياسة المركز وطبيعته من حيث انه حكومي أم خاص بالإضافة إلى شخصية المدير وكيفية تعامله مع الموظفين وبالتالي ليس لمعلمي التربية الخاصة علاقة واضح بهذا الجانب بشكل رئيسي وإنما يعتمد على العوامل الرئيسية السابقة.

السؤال الثاني: "هل تختلف درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) باختلاف الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (١٢)يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)

المعيار	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأساسيات	ذكر	189	2.14	.638	1.293	305	.197
	أنثى	118	2.05	.525			
نمو المتعلمين وخصائصهم	ذكر	189	2.22	.590	-.451	305	.653
	أنثى	118	2.25	.542			
استراتيجيات التدريس	ذكر	189	2.37	.667	-1.330	305	.185
	أنثى	118	2.47	.615			
بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	ذكر	189	2.20	.591	.975	305	.330
	أنثى	118	2.13	.479			
التخطيط للتدريس	ذكر	189	2.19	.588	.260	305	.795
	أنثى	118	2.17	.578			
التقييم	ذكر	189	2.16	.616	.397	305	.692
	أنثى	118	2.14	.518			
الممارسات المهنية والأخلاقية	ذكر	189	2.08	.551	-.490	305	.625
	أنثى	118	2.11	.453			
خيرا التعاون.	ذكر	189	2.04	.509	-.916	305	.360
	أنثى	118	2.09	.435			
الدرجة الكلية	ذكر	189	2.15	.492	-.135	305	.893
	أنثى	118	2.15	.402			

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية.ويمكن تفسير ذلك في أن كل من معلمي التربية الخاصة (الذكور، والإناث) قد تلقوا تعليماً متقارباً يتسم بالتجانس في نظامهم التعليم في الجامعة وبشكل خاص في مجال التربية الخاصة، بالإضافة إلى تلقي كلاً منهما المعلومات والمعرفة من خلال الخبرة الميدانية والتي تتمثل بالممارسة المهنية، وحضور الدورات الخاصة بالدخل المبكر، والمؤتمرات، وورش العمل، واللقاءات الرسمية وغير الرسمية التي تتم بين الكوادر التعليمية والتدريبية لكل من الذكور والإناث وهذا إنما يضفي معرفة وواضح بمعايير التدخل المبكر لكلا الطرفين لا سيما أن كل

منهما مكملاً للأخر في نظام العمل.كما يمكن تفسير هذه النتائج من وجهة نظر أخرى وهو وجود قنوات مفتوحه في الأنظمة التعليمية وخاصة الموجودة على شبكات الإنترنت والتي تسمح لكل من الذكور والإناث بالاطلاع على آلاف المواقف ذات العلاقة بالتدخل المبكر واكتساب المعرفة المختلفة في هذا المجال وهذا إنما يثري كلا الطرفين بالمعرفة الكبير وذات العلاقة بمعايير التدخل المبكر. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الغزو (٢٠١١) والتي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة لمعايير عالمية، وتتعارض مع دراسة المومني (٢٠٠٨) التي بينت وجود فروق بين الذكور والإناثإذ أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس، لصالح الإناث.

السؤال الثالث: هل تختلف درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) باختلاف المؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) حسب متغير المؤهل العلمي،والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) حسب متغير المؤهل العلمي

المعيار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساسيات	دبلوم	21	2.03	.586
	بكالوريوس	219	2.10	.609
	ماجستير	29	2.22	.656
	أخرى	38	2.06	.495
	المجموع	307	2.10	.598
نمو المتعلمين وخصائصهم	دبلوم	21	2.21	.623
	بكالوريوس	219	2.19	.571
	ماجستير	29	2.49	.502
	أخرى	38	2.29	.556
	المجموع	307	2.23	.571
استراتيجيات التدريس	دبلوم	21	2.41	.557
	بكالوريوس	219	2.35	.676
	ماجستير	29	2.60	.491
	أخرى	38	2.55	.607
	المجموع	307	2.40	.648
بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	دبلوم	21	2.14	.595
	بكالوريوس	219	2.16	.560
	ماجستير	29	2.40	.503
	أخرى	38	2.07	.477
	المجموع	307	2.17	.551
التخطيط للتدريس	دبلوم	21	2.02	.575
	بكالوريوس	219	2.17	.586
	ماجستير	29	2.47	.450
	أخرى	38	2.09	.608
	المجموع	307	2.18	.583
التقييم	دبلوم	21	2.06	.607
	بكالوريوس	219	2.15	.596
	ماجستير	29	2.50	.439
	أخرى	38	1.95	.448
	المجموع	307	2.15	.580

المعيار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات المهنية والأخلاقية	دبلوم	21	2.11	.512
	بكالوريوس	219	2.08	.518
	ماجستير	29	2.31	.537
	أخرى	38	1.94	.433
	المجموع	307	2.09	.515
خيرا التعاون.	دبلوم	21	2.03	.473
	بكالوريوس	219	2.05	.482
	ماجستير	29	2.37	.450
	أخرى	38	1.92	.428
	المجموع	307	2.06	.482
الدرجة الكلية	دبلوم	21	2.11	.470
	بكالوريوس	219	2.13	.468
	ماجستير	29	2.41	.405
	أخرى	38	2.06	.378
	المجموع	307	2.15	.459

يبين الجدول (١٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول (١٤).

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)

المعيار	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأساسيات	بين المجموعات	.561	3	.187	.520	.669
	داخل المجموعات	108.864	303	.359		
	الكلي	109.425	306			
نمو المتعلمين وخصائصهم	بين المجموعات	2.513	3	.838	2.607	.052
	داخل المجموعات	97.366	303	.321		
	الكلي	99.880	306			

المعيار	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	2.531	3	.844	2.028	.110
	داخل المجموعات	126.051	303	.416		
	الكلي	128.582	306			
بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	1.896	3	.632	2.105	.100
	داخل المجموعات	90.958	303	.300		
	الكلي	92.854	306			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	3.341	3	1.114	3.346	.020
	داخل المجموعات	100.833	303	.333		
	الكلي	104.173	306			
التقييم	بين المجموعات	5.200	3	1.733	5.382	.001
	داخل المجموعات	97.582	303	.322		
	الكلي	102.781	306			
الممارسات المهنية والأخلاقية	بين المجموعات	2.266	3	.755	2.904	.035
	داخل المجموعات	78.794	303	.260		
	الكلي	81.059	306			
خيرا التعاون.	بين المجموعات	3.522	3	1.174	5.262	.001
	داخل المجموعات	67.609	303	.223		
	الكلي	71.131	306			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.305	3	.768	3.749	.011
	داخل المجموعات	62.103	303	.205		
	الكلي	64.408	306			

يتبين من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)تعزى للمؤهل العلمي في معايير التخطيط للتدريس، والتقييم، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون وفي الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٥). بينما لم تظهر فروق في باقي المعايير.

جدول (١٥) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي

المعيار	المؤهل	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	أخرى
التخطيط للتدريس	دبلوم	2.02				
	بكالوريوس	2.17	.15			
	ماجستير	2.47	.45*	.31		
	أخرى	2.09	.07	.08	.38	
التقييم	دبلوم	2.06				
	بكالوريوس	2.15	.09			
	ماجستير	2.50	.44	.35*		
	أخرى	1.95	.11	.20	.55*	
الممارسات المهنية والأخلاقية	دبلوم	2.11				
	بكالوريوس	2.08	.02			
	ماجستير	2.31	.20	.23		
	أخرى	1.94	.16	.14	.37*	
التعاون.	دبلوم	2.03				
	بكالوريوس	2.05	.02			
	ماجستير	2.37	.34	.32*		
	أخرى	1.92	.11	.13	.45*	
الدرجة الكلية	دبلوم	2.11				
	بكالوريوس	2.13	.02			
	ماجستير	2.41	.30	.27*		
	أخرى	2.06	.05	.07	.35*	

* دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥).

يتبين من الجدول (١٥) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) بين دبلوم وماجستير، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في التخطيط للتدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) بين ماجستير من جهة وكل من بكالوريوس وأخرى من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في كل من التقييم، و التعاون، وفي الدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) بين ماجستير وأخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في والممارسات المهنية والأخلاقية.

ويمكن تفسير ذلك أن الفروق جاءت لصالح معلمي التربية الخاصة من حملة درجة الماجستير في التخطيط للتدريس التقييم، والتعاون، والممارسات المهنية والأخلاقية هو اكتسابهم للمعرفة الكبيرة من خلال دراستهم لمرحلة البكالوريوس والماجستير وهذا إنما يضفي تطور واضح واكتساب للمعرفة في مجال التخصص، وبالتالي نجد معلمي التربية الخاصة من حملة شهادة الماجستير لديهم اطلاع واسع حول هذه المعايير وذلك من خلال دراستهمفي هذا المجال وكمية المعلومات المتخصصة التي تم الحصول عليها، بالإضافة إلى الاطلاع على الكتب والمراجع والمجلات العلمية المحكمة والتي تفتح الباب على مصرعيه في الاطلاع على المعلومات واكتسابها. أما فيما يخص معلمي التربية الخاصة من حملة شهادة البكالوريوس فنجد أن المعرفة لديهم كانت اقل من حملة الماجستير واكثر من الدبلوم والأخرى وهذا واضح إذ أن هؤلاء المعلمين قد اكتسبوا خبرة تعليمية وعملية من خلال دراستهم حول معايير التدخل المبكر وذلك من خلال المساقات المتخصصة التي درسوها في مجال تخصصهم، بالإضافة إلى الخبرة العملية المكتسبة من الميدان وحضور الورش واللقاءات والدورات المتخصصة وهذا إنما ساهم في زيادة معرفتهم حول معايير مجلس الأطفال غير العاديين الخاصة بالتدخل المبكر.أما فيما يخص معلمي التربية الخاصة من حملة الدبلوم فنجد أن لديهم معرفة حول معايير التدخل المبكر ولكن لا تصل إلى المعرفة الموجودة لدى معلمي التربية الخاصة من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير، ويفسر ذلك أيضا بانشغال معلمي التربية الخاصة من حملة الدبلوم بالجانب العملي دون الأخذ بعين الاعتبار التطورات العلمية والمتابعات البحثية في هذا الجانب، أما معلمي التربية الخاصة من حملة الشهادات الأخرى (كدبلوم عملي، دورات،تخصصات أخرى تعمل في مراكز ومعاهد التربية الخاصة) نجد أن معرفتهم في مجال المعايير

جاءت بالمرتبة الأخيرة وذلك نظرا لغياب التخصصية الواضحة في مجال دراسة التربية الخاصة وخصوصا دراسة مساقات التدخل المبكر والمنهاج وأساليب التدريس وغيرها وهذا إنمايؤدي إلى محدودية المعرفة في هذا المجال ويضع عقبات كبير في اكتساب المعرفة العلمية والعملية لديهم.وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المومني (٢٠٠٨) التي بينت أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل المؤهل العلمي.

السؤال الرابع:هل تختلف درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) باختلاف سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) حسب متغير سنوات الخبرة،والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) حسب متغير سنوات الخبرة

المعيار	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساسيات	اقل من ٥ سنوات	196	2.15	.609
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.00	.624
	اكثر من ١٠ سنوات	44	2.01	.479
	المجموع	307	2.10	.598
نمو المتعلمين وخصائصهم	اقل من ٥ سنوات	196	2.27	.538
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.19	.644
	اكثر من ١٠ سنوات	44	2.09	.583
	المجموع	307	2.23	.571
استراتيجيات التدريس	اقل من ٥ سنوات	196	2.42	.631
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.47	.617
	اكثر من ١٠ سنوات	44	2.24	.752
	المجموع	307	2.40	.648

بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	اقل من ٥ سنوات	196	2.24	.547
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.12	.531
	اكثر من ١٠ سنوات	44	1.95	.544
	المجموع	307	2.17	.551
التخطيط للتدريس	اقل من ٥ سنوات	196	2.23	.577
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.06	.613
	اكثر من ١٠ سنوات	44	2.12	.546
	المجموع	307	2.18	.583
التقييم	اقل من ٥ سنوات	196	2.22	.580
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.06	.577
	اكثر من ١٠ سنوات	44	2.00	.540
	المجموع	307	2.15	.580
الممارسات المهنية والأخلاقية	اقل من ٥ سنوات	196	2.15	.505
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.02	.547
	اكثر من ١٠ سنوات	44	1.89	.452
	المجموع	307	2.09	.515
خيرا التعاون.	اقل من ٥ سنوات	196	2.11	.472
	من ٥-١٠ سنوات	67	1.99	.505
	اكثر من ١٠ سنوات	44	1.95	.470
	المجموع	307	2.06	.482
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	196	2.21	.451
	من ٥-١٠ سنوات	67	2.09	.473
	اكثر من ١٠ سنوات	44	2.00	.433
	المجموع	307	2.15	.459

يبين الجدول (١٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على درجة معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)

المعيار	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأساسيات	بين المجموعات	1.568	2	.784	2.210	.111
	داخل المجموعات	107.857	304	.355		
	الكلي	109.425	306			
نمو المتعلمين وخصائصهم	بين المجموعات	1.353	2	.677	2.088	.126
	داخل المجموعات	98.526	304	.324		
	الكلي	99.880	306			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	1.496	2	.748	1.789	.169
	داخل المجموعات	127.086	304	.418		
	الكلي	128.582	306			
بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	3.162	2	1.581	5.359	.005
	داخل المجموعات	89.692	304	.295		
	الكلي	92.854	306			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	1.664	2	.832	2.467	.087
	داخل المجموعات	102.510	304	.337		
	الكلي	104.173	306			
التقييم	بين المجموعات	2.628	2	1.314	3.988	.020
	داخل المجموعات	100.153	304	.329		
	الكلي	102.781	306			
الممارسات المهنية والأخلاقية	بين المجموعات	2.899	2	1.449	5.637	.004
	داخل المجموعات	78.161	304	.257		
	الكلي	81.059	306			
خيرا التعاون.	بين المجموعات	1.328	2	.664	2.891	.057
	داخل المجموعات	69.804	304	.230		
	الكلي	71.131	306			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.845	2	.922	4.482	.012
	داخل المجموعات	62.563	304	.206		
	الكلي	64.408	306			

يتبين من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى لسنوات الخبرة في بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم، والممارسات الأخلاقية وفي الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم

استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٨). بينما لم تظهر فروق في باقي المعايير.

جدول (١٨) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة

المعيار	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	اقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠	اكثر من ١٠
بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	اقل من ٥ سنوات	2.24			
	من ٥-١٠ سنوات	2.12	.12		
	اكثر من ١٠ سنوات	1.95	.28*	.16	
التقييم	اقل من ٥ سنوات	2.22			
	من ٥-١٠ سنوات	2.06	.16		
	اكثر من ١٠ سنوات	2.00	.23*	.06	
الممارسات المهنية والأخلاقية	اقل من ٥ سنوات	2.15			
	من ٥-١٠ سنوات	2.02	.13		
	اكثر من ١٠ سنوات	1.89	.27*	.13	
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	2.21			
	من ٥-١٠ سنوات	2.09	.12		
	اكثر من ١٠ سنوات	2.00	.20*	.08	

* دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٠٥).

يتبين من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٠٥) بين فئتي الخبرة اقل من ٥ سنواتوأكثر من ١٠، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة اقل من ٥ سنوات في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية.ويمكن تفسير ذلك أن غالبية معلمي التربية الخاصة من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير هم حديثو التخرج وبالتالي ونتيجة وجود المعرفة العلمية والمكتسبات العملية لهم نجد أن مستوى معرفتهم كان اكثر من غيرهم وذلك وبالمقارنة مع معلمي التربية الخاصة أصحاب الخبرة اكثر من ١٠ سنوات والذين غالبيتهم حاصلون على شهادة الدبلوممنذ فترة زمنية طويلة ونتيجة قلة المعرفة العلمية ومتابعة التطورات في ميدان التربية الخاصة والمتمثل بمعايير التدخل المبكر حصلت هذه الفئة على المرتبة الأخيرة. كما ويمكن تفسير ذلك أن كعلمي التربية الخاصة أصحاب الخبرة اقل من ٥ سنوات لديهم الرغبة والدافعية في

العمل والحصول على المعلومات وإثبات انفسهم في مجال تخصصهم وفي الميدان وبالتالي نجد أن غالبيتهم يحضر المؤتمرات والندوات وورش العمل ويتابع المجلات العلمية والمتخصصين في هذا مجال التربية الخاصة ومجال التدخل المبكر لذلك نجد أن لديهم معرفة علمية ومهنية كبيرة نتيجة هذه المتابعات والتطورات التي يقومون بها من اجل إثبات انفسهم وتقديم ما هوا افضل للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وعلى العكس من ذلك نجد أن معلمي التربية الخاصة أصحاب الخبرة اكثر من ١٠ سنوات ليس لدى اغلبهم الدافعية لمتابعة التطورات الحاصلة في ميدان التربية الخاصة ويقتصر على ما حصل عليه سابقا وهذا إنما يضع حاجز كبير في مدى معرفتهم بهذه المعايير ومدى أهميتها والدور الكبير الذي تقوم بها، هذا من جهة ومن جهة أخرى فانهم يلقون بالحمل في المعرفة ومتابعة التطورات العلمية والمعرفية على أصحاب الشهادات العليا وحديثي التخرج من اجل سد النقص الموجود لديهم بوصفهم انهم اقدر على اكتساب المعرفة وتوصيلها إلىالمسؤولين وأصحاب القرار بالشكل المناسب.وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المومني (٢٠٠٨) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الخبرة على أداء المعلمين والمعلمات على المعايير العالمية. كما وتتفق مع دراسة الغزو (٢٠١١) والتي أظهرت الدراسة وجود فروق إحصائية على البعد الرابع من المقياس لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن عشر (١٠) سنوات.

التوصيات

استنادا للنتائج التي توصل إليها الباحثان، فإنهما يوصيان بالآتي

١- إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، مستخدماً متغيرات أخرى مثل نوع الإعاقة

المشتغل عليها، وعمر المعلم، والفئات العمرية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- عمل برامج تدريبة لمعلمي التربية الخاصة في معايير التدخل المبكر تتناول أهمية المعايير في مرحلة التدخل المبكر.

٣- ضرورة عمل مركز موحد لمعايير التربية الخاصة والتدخل المبكر في المملكة العربية السعودية حتى يصبح المرجعية الأساسية لجميع المراكز والمدراس والمعاهد الحكومية والخاصة، ويعمم على جميع أنحاء المملكة.

٤- عمل دراسات تأخذ بعين الاعتبار وبشكل خاص معلمي التربية الخاصة لجميع فئات ذوي الاحتياجات الحاصة، وفي كافة الأعمار من ضمن فئات التربية الخاصة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

١. جمال الدين، نجوى.(٢٠٠١). **التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني**"، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، ص ص١-٥٠.

٢. الخطيب، جمال والحديدي، منى.(٢٠١١):**التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة** .ط٥. عمان- الأردن: دار الفكر،.

٣. الغزو، عماد.(٢٠١١). **مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين:** مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة،مجلة القراءة والمعرفة -مصر،ع ١١٣، ص ص٣٩ - ٦٠

٤. الكثيري، نورة. (٢٠١١).**تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود.** مركز البحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

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

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

ثانياً: المراجع الأجنبية:

7. Cook,L. (2007). When in Rome: **Influences on Special Education Student- Teacher Teaching**. International Journal of Special Education. Vol.22,No.3
8. Council For Exceptional Children (2003). **What Every special educator must Know**: The Ethic, Standards, and Guidelines For Special Educators. Arlington, VA: Authour.
9. Crockett, J. B. (2002), Special Education's **Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools**. Remedial & Special Education, Vol. 23, Issue 3.
10. Erin, J.; Holbrook, C; Sanpree, M.; and Swallo, R. (2009). Professional Preparation and **Certification of Teachers of Students with Visual Impairment**s. Paper submitted to quality services conference in California State University at Los Angeles.
11. Feldman, M. (2004). Early **intervention.Blackwell Publishers**.

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

13. Prater,M.,&Sileo,T.,W. (2004). Field **Work Requirements in Special Educatio**n **Preparation**: A National study. Teacher Education and Special Education,Vol.27. No.3.

14. U.S.Department of Education. (2003). **The nation's report card**: Trial urban district assessment, DC: Author.

15. Zionts, L.; Shellady, S. &Zionts, P. (2006). Teachers' perceptions of professional standards: **their importance and ease of implementation**. Previewing School Failure, Vol. 50, No. 3.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات المتمثلة بالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة خاصة بمعايير التدخل المبكر لمجلس الأطفال غير العاديين، والتي تكونت من (٤٦) فقرة، موزعة على(٨) معايير. حيث تم إيجاد الصدق والثبات لها،وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة، وهم معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة في مدينة جدة حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠٧) من المعلمين والمعلمات منهم (١٨٩) معلماً، و(١١٨) معلمة،خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢. وقد أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢.٠٦-٢.٤٠)، حيث جاء معيار استراتيجيات التدريس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٤٠)، بينما جاء معيار التعاون في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٦)، وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم وماجستير، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في التخطيط للتدريس، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير من جهة وكل من بكالوريوس وأخرى من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في كل من التقييم، و التعاون، وفي الدرجة الكلية، بالإضافة إلىوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير وأخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في والممارسات المهنية والأخلاقية، وأما متغير الخبرة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة اقل من (٥)

سنوات وأكثر من(١٠) ، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة اقل من (٥) سنوات في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:معلمي التربية الخاصة، معايير التدخل المبكر، مجلس الأطفال غير العاديين.

Abstract

The study aimed at investigating the views of the special education teachers at Jeddah city in the Kingdom of Saudi Arabia about the degree of having the knowledge of early intervention standards as set by the Council of Exceptional Children (CEC) according to some variables: sex, qualification and experience. To achieve the aims of the study a questionnaire of (8) dimensions was designed by the researchers, it consisted of (46) items.

The sample consisted of (189) special education male teachers and (118) female teachers who work at governmental and private special education centers and institutes in Jeddah city during the school year (2012/2013).

After analyzing the data, the results revealed that the teaching strategies dimension has got the highest average: (2.40), while the cooperation dimension got the least with an average:(2.06). Also the results indicated that there were no significant differences due to sex in all dimensions. But there were significant differences due to the qualification dimension for the benefit of masters' in professional and ethics practices dimensions. For the experience variable: there were significant differences for the benefit of (below 5-year) level for all dimensions and total score.

Key words: special education teachers, early intervention standards, council of exceptional children, CEC.