مجلة جامعة أم القرى

للعلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

المجلد العاشر - العدد الثاني - الجزء الثالث

رجب ١٤٤٠هـ - ابريل ٢٠١٩م

بِسْمِ اللّهِ الرَحْمَنِ الرَحِيم

قواعد النشر

أولاً: المواد المقبولة للنشر:

١- تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته، وتضيف جديداً للمعرفة التخصصية في مجال التربية وعلم النفس، ويمكن أن تكون البحوث مكتوبة بإحدى اللغتين العربية والإنجليزية، ولم يسبق نشرها من قبل وغير مستلة من رسائل علمية وكتب أو بحوث سابقة، وفي حال قبول البحث للنشر بالمجلة ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

٢- تنشر المجلة ترجمات البحوث، والقراءات، ومراجعات الكتب، والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

٣ - الابتكارات والتجارب التربوية والنفسية المميزة، بغرض عرضها وتوثيقها.

٤- تثري المجلة أعدادها الصادرة بمقالات فكرية تخصصية عميقة تشخص حالاً، أو ترسم خطاً مستقبلياً، أو تستنتج العبر من دروس الماضي، أو تقدم أفكاراً وتطبيقات تخصصية عالمية ثرية، وترحب المجلة بتلك المقالات وبأصحابها.

٥- أفكار ومقترحات بحثية (فردية وجماعية) على المستويات المحلية والعربية.

ثانياً: معايير النشر:

١- يُقدم صاحب البحث المادة العلمية على هذا (النموذج)، ويُعَبَّأ النموذج الخاص بالنشر.

٢- يتم إخضاع جميع البحوث المستلمة للفحص المبدئي، من قبل هيئة التحرير، لتقرير صلاحيتها للنشر في غضون شهر كحد أقصى، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

٣- تخضع جميع البحوث للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

٤- في حال عدم قبول نشر البحث، فإنه لا يعاد للباحث.

٥- يتم حصول صاحب البحث المنشور على المجلة الإلكترونية كاملة من خلال موقع المجلة الإلكترونية، ولا يمنح الباحث نسخة مطبوعة من المجلة.

٦- يمنح الباحث (خطاب قبول للنشر) عند إعادته للبحث في صورته النهائية، بعد الأخذ بالتعديلات المطلوبة، واستكمالها إن وجدت في غضون شهر كحد أقصى، ولا يمنح ذلك الخطاب في تلك الخطوة بأي حال من الأحوال.

ثالثاً: قواعد تسليم البحث:

١- يرسل البحث على النموذج الإلكتروني للمجلة، وستتم موافاته برسالة تُفيد استلام المجلة للبحث في غضون أسبوع من تاريخه.

٢- يملأ الباحث (الإقرار) والذي يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه ليس مستلاً من رسالة ماجستير، أو أطروحة دكتوراه، أو كتاباً منشوراً، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم، ويتعهد بالقيام بالتعديلات المطلوبة، وإرسال البحث في شكله النهائي خلال أسبوعين من وصول التعديلات بالبريد الإلكتروني.

٣- يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان، ورقم الهاتف، والبريد الإلكتروني وتاريخ البحث، ومن أجل ضمان سرية عملية التحكيم، فيجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث، أو الباحثين في تقديم الشكر لمن أسهم، أو ساعد في إنجاز البحث، فيكون ذلك في صفحة مستقلة.

٤- يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (١٥٠) كلمة، وآخر بالغة الإنجليزية بحد أقصى (١٥٠) كلمة، ويكون كل ملخص في صفحة مستقلة، أن يحتوي كل ملخص على عنوان البحث، وبدون ذكر أسماء أو بيانات الباحثين.

٥- ضرورة إرفاق ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية في صورته النهائية، وفي حال عدم إرفاقه يؤجل نشره إلى عدد لاحق.

٦- عدد صفحات البحث لا يتجاوز بأي حال (٣٠ صفحة)، بما في ذلك المراجع، والجدول، والأشكال، والملاحق.

٧- أنماط وصيغ الكتابة تكون كالتالي: مقاس الصفحة (A٤)، وبتباعد أسطر بقدر مسافتين (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق) وبهوامش (٢,٥ سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، ونمط الكتابة:

للغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط ١٤.

للغة الإنجليزية:Times New Roman حجم الخط ١٠

٨- في حال استخدم الباحث لأداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، إذا لم يكن قد تم ورودها في أصل البحث، أو ملاحقه، وكذلك إرفاق مواد البحث كاملة كملاحق ترفق مع البحث.

٩- تعمل المجلة على تأصيل منهج البحث العملي، وتعتقد بأن البحوث المرسلة يجب أن تتكون من الأجزاء التالية:

١. مقدمة البحث.

٢. مشكلة البحث.

٣. أسئلة الدراسة.

٤. أهمية البحث.

٥. أهداف البحث.

٦. محددات البحث.

٧. التعريف بالمصطلحات.

٨. منهجية البحث:

- المجتمع والعينة.
- أداة البحث.
- صدق وثبات الأداء.
- الأساليب الإحصائية.

٩. عرض النتائج.

١٠. مناقشة النتائج.

١١. التوصيات.

١٣- يتم توثيق المراجع والمصادر سواء داخل البحث أو في قائمة المراجع، وفقا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (American psychological Association ٦ th edition) (APA) سواء أكانت إنجليزية أم عربية، وللطريقة حول الاقتباسات من مواقع وصفحات إلكترونية (Websites) ، أو مصادر معلوماتية متعددة، أو كتب إلكترونية (E-BOOKS)، وتوثيق الكتب بطبعتها الورقية والأبحاث والدراسات والمراجع يُرجى قراءة الملف المرفق بعنوان .(APA format)

١٤- عزيزي الباحث: إذا كان لديك استفسارات أو سؤال فتفضل بكتابته وإرساله على البريد الإلكتروني للمجلة، ويسرنا التواصل معك بريدياً وهاتفياً إذا رغبت.

حقوق الطبع: تعتبر المواد المقدمة للنشر عن آراء مؤلفيها ويتحمل المؤلفون مسؤولية صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر (جامعة أم القرى) وعند قبول البحث للنشر يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة.

المراسلات

جميع تعاملات المجلة عبر النماذج المخصصة لذلك أو البريد الإلكتروني الرسمي

عنوان المجلة

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية

المملكة العربية السعودية

هواتف المجلة:

+٩٦٦١٢٥٥٦٣٣١٣

+٩٦٦١٢٥٥٨٦١٣١

jep@uqu.edu.sa

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية
هدف ومجال المجلة

المجلة دورية علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن جامعة أم القرى بهدف نشر البحوث الأصلية في المجالات التربوية والنفسية، ومراجعات الكتب التخصصية، وتقارير أبحاث الممولة وتوصيات المؤتمرات والندوات والأنشطة العلمية، وملخصات الرسائل الجامعية المجازة من الجامعة أو من خارجها باللغتين العربية والإنجليزية، والتي لم يسبق نشرها أو تقديمها للنشر لدى جهات أخرى – بعد مراجعتها من قبل هيئة التحرير وتحكيمها من قبل المختصين من خارج هيئة التحرير.

المشرف العام

أ.د. عبد الله بن عمر بافيل

مدير جامعة أم القرى

نائب المشرف العام

د. ثامر بن حمدان الحربي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. غازي بن صلاح هليل المطرفي

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن مطلق الشمري

د. سالم بن محمد المفرجي

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

د. فوزية بنت محمد المطرفي

د. حياة بنت محمد سعيد الحربي

مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى

The level of self-efficacy among special education students at Umm Al Qura University

د. محمد مثري الحويطي

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة أم القرى

mmhwaiti@uqu.edu.sa

Access this article online	
Quick Response Code:	**Website:** *www.uqu.edu.sa/jep*
	E-mail: *jep@uqu.edu.sa*
	Table of Contents - Current issue: *https://uq.sa/BtLFuU*

Umm Al-Qura University Journal of E&P Vol.10 Issue No.2, pp.1-182 April 2019 ©

Under Legal Deposit No. ***p- ISSN:*** *1658-5178 /* ***e- ISSN:*** *1658-0000*

مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى

إعداد

د. محمد مشري الحويطي

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة أم القرى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء المهارات الأساسية المطلوبة من قبل "مجلس الأطفال غير العاديين" للمعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لهؤلاء الطلبة وفقاً لكل من متغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة (ذكر، أنثى)، والتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإضطرابات السلوكية والتوحد)، والمستوى الدراسي الجامعي (السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة). وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٠١) طالباً وطالبة تابعين لقسم التربية الخاصة في جامعة أم القرى بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٣٨هـ-١٤٣٩هـ)، والذين تم إختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن مجتمع الدراسة. وقد شملت أدوات الدراسة إستبانة مسحية تقيس مستوى الكفاءة الذاتية لطلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة الى أن درجة الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين في تخصص التربية الخاصة في جامعة أم القرى كانت بشكل عام متوسطة. والى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية بينهم تعزي الى كل من متغير الجنس، والتخصص الدقيق، والمستوى الدراسي الجامعي. كما أكدت الدراسة على أهمية شمول برامج التربية الخاصة لإعداد المعلمين على مناهج تطبيقية شاملة تزيد من كفاءة هؤلاء الطلبة المعلمين الذاتية في عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الكفاءة الذاتية لمعلم ماقبل الخدمة، التخصص الدقيق، السنة الدراسية.

Abstract

The level of self-efficacy among special education students at Umm Al Qura University

This current study aimed at detecting the level of self-efficacy among special education students at the Umm Al-Qura University In light of the basic skills required by the "Council of Exceptional children, CEC" for teachers in special education programs, and comparing their level of self-efficacy according to variables: Gender (male or female), specialty track (mental disability, learning disabilities, hearing disability, and behavioral disorders and autism), university level (second year, third year, and fourth year). The sample of the study consisted of (301) students from the Department of Special Education at Umm Al-Qura University in Makkah Region in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year (1438H-1439H), who were selected randomly from the study population. The study tools included a survey questionnaire that measured the level of special education students' self-efficacy. The results of the study have shown that the degree of self-efficacy of special education students at Umm Al-Qura University was generally moderate. The results have also indicated that there were no significant differences in self-efficacy of special education students due to gender, specialty track, and university level variables. The study also stressed the importance of including special education preparing programs on comprehensive application approaches that increase the self-efficiency of these students in the process of teaching students with disabilities.

المقدمة:

لا يزال هناك طلب كبير على متخصصي التربية الخاصة ذوي المؤهلات العالية، ولكن النقص في هؤلاء المتخصصين من ذوي المؤهلات العالية أدى الى توظيف أفراد غير مؤهلين للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة. فقد أشارت الدراسات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2016) الى أن أكثر من (١١%) من متخصصي التربية الخاصة هم غير مؤهلين بشكل كامل للعمل مع هؤلاء الأفراد. هذه الإحصاءات والثغرات المستمرة في إنجاز الطلاب على الصعيد الوطني لا سيما بين الطلاب ذوي الإعاقة قد دفعت الى مزيد من التحقيق في آلية إعداد معلمي التربية الخاصة. لذا تم النظر الى مفهوم الكفاءة الذاتية كمؤشر لمعلمي التربية الخاصة الذين قد يكونون أكثر قدرة على التعامل مع تحديات السنوات الأولى من التدريس.

يستند مفهوم الكفاءة الذاتية بحسب النظرية المعرفية الإجتماعية إلى تصورات الفرد ومعتقداته في الحكم على قدراته في تحقيق المستوى المطلوب من الأداء في العملية التعليمية، وإلى معتقدات المعلمين ذات الصلة بقدرتهم على تحقيق التغيير المطلوب في إنجاز الطلاب (Guo, Dyna, Pelatti, & Justice, 2014). كما تعرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات المعلمين الشخصية في قدرتهم على تحقيق النتائج المرجوة (Lombardo-Graves, 2017).

لقد تم تطوير مفهوم الكفاءة الذاتية في الأصل من قبل ألبرت باندورا (Bandura, 1997)، حيث عرفها بأنها المعتقدات الشخصية للفرد بأنه قادر على الأداء بشكل ملائم وفعال لتحقيق أهداف معينة، وبأنها تمثل النظام الذاتي الذي يسيطر على معظم السلوكيات الشخصية بما في ذلك الإستخدام المناسب للمعارف والمهارات المهنية، وهي معتقدات المعلمين بأن لديهم القدرات والمهارات للقيام بمهمة التدريس (Gavora, 2010).

وقد قدم ألبرت باندورا عام ١٩٧٧ (Bandura, 1977) إطاراً نظرياً لدراسة مفهوم الكفاءة الذاتية، حيث قدم افتراضاً مفاده "بأن العمليات المعرفية تتوسط عملية التغيير، لكن الأحداث الإدراكية يتم تحفيزها وتغييرها بسهولة أكثر من خلال تجربة إتقان ناجمة عن الأداء الفعال" (Bandura, 1977, p. 191). بالإضافة إلى ذلك، افترض باندورا (١٩٩٧) بأن السلوك البشري يتحكم فيه معتقدات الفرد، وأن تلك المعتقدات تتعلق بفئتين من التوقعات هما: توقع النتائج وتوقع الفعالية. فتوقع النتائج يحصل عندما يقدر الشخص أن سلوكاً معيناً سيؤدي إلى نتائج محددة، في حين أن توقع الفعالية يتمثل في الاعتقاد بأنه يمكن للمرء أن ينجح في تنفيذ السلوك المتوقع لتحقيق النتائج المطلوبة. وعليه، فقد عرف الكفاءة الذاتية بشكل عام بأنها التوقع الذي يمتلكه الشخص حول قدرته على تنفيذ المهام بنجاح على مستوى معين من الأداء (Bandura, 1997).

من أجل تنفيذ مهام محددة بشكل أفضل، قد حدد باندورا (Bandura, 1997) أربعة مصادر لتطوير الكفاءة الذاتية وهي: خبرات الإتقان، والخبرات البديلة، والإقناع الإجتماعي، والحالات الإنفعالية والفسيولوجية. ومن بين مصادر تطوير الكفاءة الذاتية الأربعة تلك، تعد خبرات الإتقان المصدر الأكثر تأثيراً بينها. إن الإدراك بأن الأداء كان ناجحاً (خبرات الإتقان) يرفع من معتقدات الفعالية، مما يساهم في الاعتقاد بأن الأداء سيكون ناجحاً في المستقبل. فالحالات

الفسيولوجية والعاطفية تزيد من شعور الفرد بالكفاءة أو الفشل. والخبرات البديلة هي تلك التي يتم فيها صياغة مهارة معينة بواسطة شخص آخر. وقد ينطوي الإقناع الاجتماعي على تعليقات شفهية محددة من مشرف أو زميل أو محادثات غير رسمية من زملاء آخرين يمكن أن تؤدي إلى أداء ناجح، تتيح هذه الأداءات زيادة فاعلية الفرد الذاتية ويقود الشخص إلى بدء مهمة جديدة أو محاولة استراتيجيات جديدة أو تقديم جهد إضافي ليصبح ناجحاً. ويرى باندورا أنه عند تشكيل معتقد الكفاءة الذاتية فإن من الصعب تغييره، لذلك فإن من السهل تكوين هذه المعتقدات في برامج إعداد المعلمين بدلاً من تكوينها عندما يكون المعلم في القاعات الدراسية.

فالدراسات التي تناولت فعالية المعلمين في ميدان التربية الخاصة أشارت الى أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات أعلى من الكفاءة يقومون بعمل إحالات أقل من الطلبة لتلقي خدمات التربية الخاصة، ويشعرون بقدر من تحمل مسؤولية الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية بشكل أكبر، ويحققون نجاحات أكثر مع الطلبة ذوي الصعوبات السلوكية والأكاديمية (Freytag, 2001).

تعتبر الكفاءة الذاتية العالية للمعلم مؤشراً قوياً في قدرته على مواجهة التحديات التي تواجهه في سنواته الأولى من التدريس، وكذلك مؤشراً على فاعلية المعلم ودافعيته وقدرته على الصمود في الفصول الدراسية، وثقته في تلبية الإحتياجات المختلفة للطلاب وتحفيزهم للتعلم وزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي (Lombardo-Graves, 2017). وهي تعد من السمات الهامة للمعلم للنجاح في التدريس. كما أنها ذات صلة بإعتقاد المعلمين بأنهم قادرين في التأثير على طلابهم وتعليمهم بطريقة مناسبة بما في ذلك مواجهة التحديات والعقبات التي تواجههم مثل المشاكل السلوكية وعدم الدافعية أو الرغبة في التعلم لدى الطلاب فهم أكثر قدرة على تشجيعهم وتقديم الدعم المناسب لهم وتقديم إستراتيجيات مناسبة من أجل الحفاظ على السلوكيات المرغوبة وعلى إضافة طرق تعلم جديدة وعلى إدارة الفصول الدراسية بكفاءة عالية (Gavora, 2010).

لقد أثبتت البحوث بأن المعلمين الذين يمتلكون كفاءةً ذاتيةً عالية، هم أكثر قدرة على تنظيم وممارسة العملية التدريسية المطلوبة منهم بنجاح، كما أنهم أكثر قدرةً في التأثير بشكل إيجابي على طلابهم بغض النظر عن أية عوامل خارجية قد تؤثر عليهم، مثل: الوضع الاجتماعي والإقتصادي المتدني للطلاب، وقلة الدافعية للتعلم (Fackler & Malmberg, 2016). كما يمتلك المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية انفتاحاً أكثر على الأفكار الجديدة، وهم أكثر إستعداداً لتجربة أساليب جديدة لتلبية إحتياجات طلابهم، وأكثر قدرةً على العطاء والمثابرة مع الطلاب الذين لديهم إحتياجات خاصة (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011).

وكذلك يمتلك المعلم ذو الكفاءة الذاتية العالية قدرةً أكبر على إدارة العملية التدريسية على الرغم من قلة المصادر التعليمية المتوفرة لديه، وهو أكثر إستخداماً للطرق التدريسية المختلفة لدعم الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة، وفي التغلب على التحديات التي تواجههم لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، وعلى العكس من ذلك فإن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يميلون إلى تدريس الطلبة ذوي التحصيل المنخفض دون أي تكييف أو تعديل

للمناهج الدراسية وتنويع في أساليب التدريس لتلبية إحتياجاتهم، وليس لديهم الكثير مما يمكنهم القيام به لتطوير مستوى الطلاب (Chao, Chow, Forlin, & Ho, 2017).

إن النظر في موضوع الكفاءة الذاتية يعد أمراً مهماً عند إعداد معلمي التربية الخاصة، فمعلموا التربية الخاصة بحاجة إلى تطوير مهارات متخصصة لتعليم الطلاب ذوي الإحتياجات المختلفة، مثل: معرفة قوانين وتشريعات التربية الخاصة، والتعاون مع الآخرين، وتنفيذ وتطبيق برنامج التعليم الفردي، ودعم حقوق الطلاب والوالدين، وتقديم الخدمات الإنتقالية لما بعد التعليم المدرسي (Taylor, 2012).

كما قد يقوم معلم التربية الخاصة بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة، مما يتطلب المزيد من التعليم المكثف والمعرفة والمهارات الخاصة لتعليمهم بشكل أفضل، وربط التعلم الجديد بالمعارف السابقة وإكتساب أفكار ومهارات جديدة (Kurth, Lyon & Shogren, 2015).

كما أظهرت الدراسات أن إمتلاك كفاءة ذاتية عالية لمن يقوم بتدريس ذوي الإعاقة يساهم في كثير من الإيجابيات التي تعود على هؤلاء الفئة، لذا فإن معلم التربية الخاصة ذو الكفاءة الذاتية العالية أكثر قدرة على تحمل مسؤولية تعليم هؤلاء الطلاب وأقل إحالة للطلاب لبرامج التربية الخاصة وأكثر قدرة على إنجاح الطلاب ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية ودمجهم في المدارس العادية (Paneque & Barbetta, 2006).

مشكلة الدراسة:

أظهرت البحوث والدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية للمعلمين قدراً ضئيلاً من الاهتمام بفئة معلمي التربية الخاصة. فقد اقتصرت أدوات قياس الكفاءة الذاتية الحالية على معلمي التعليم العام، وهي ليست معدة لقياس أدوار ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة بشكل خاص، لذا فإن تطبيق مقاييس معدة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة إستنادا إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين يعد امراً في غاية الأهمية (Lombardo-Graves, 2017).

كما أن البحوث التي تتناول الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة ذات أهمية كبرى، وذلك لكونهم أكثر عرضة للإحتراق النفسي والإرهاق والإنهاك، نظراً للمسؤولية الملقاة على عاتقهم في تدريس الطلاب ممن يعانون من مشاكل عاطفية وسلوكية وحركية ومعرفية وتعليمية، مقارنةً بالمعلمين العاديين. كما أن تعرض معلم التربية الخاصة للضغوطات التي يواجهها عند تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم المقدم لهذه الفئة والذي بدوره يؤثر على تحصيل الطلاب (Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew & Usher, 2013). لذا فإن إمتلاك المعلم لكفاءة ذاتية عالية، يقلل من مخاطر تعرضه "للإحتراق النفسي"، فكلما زادت الكفاءة الذاتية، كلما قلت مشكلة الإحتراق النفسي للمعلم.

لذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. وبشكل أدق حاولت الدراسة الحالية الاجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى؟
٢. هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف متغير الجنس؟
٣. هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف التخصص الدقيق؟
٤. هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف المستوى الدراسي الجامعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء المهارات الأساسية المطلوبة من قبل "مجلس الأطفال غير العاديين" للمعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لهؤلاء الطلبة وفقاً لكل من متغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة (ذكر، أنثى)، والتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإضطرابات السلوكية والتوحد)، والمستوى الدراسي الجامعي (السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تطرقت له، فهي تعد من الدراسات القليلة في المملكة العربية السعودية التي تتناول قياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد المعلمين، حيث أن أغلب الدراسات ركزت على الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية العامة حسب علم الباحث. فامتلاك معلمي ما قبل الخدمة للكفاءة الذاتية العالية يرتبط إرتباطاً وثيقاً بجودة أداء المعلمين وطرق تدريسهم الفعالة. لذا فإن تقييم معلمين التربية الخاصة ماقبل الخدمة من خلال "مقياس الكفاءة الذاتية" يعد أمراً ضرورياً للتأكد من أن برامج إعداد المعلمين تساهم بشكل فعال في رفع الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء المعلمين.

إن تطوير الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة مبكراً في برامج إعداد المعلمين يلعب دوراً كبيراً في تطوير كفائتهم الذاتية، حيث يصعب تغييرها فيما بعد ذلك. كما أن شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية العالية يؤثر في إداراكهم لمواقفهم في الفصول الدراسية وإتجاهاتهم نحو عملهم والعلاقات المتبادلة بينهم وبين طلابهم. فالكفاءة الذاتية العالية تعد أمراً ذا أهمية قصوى للمعلمين بشكل عام، ولكن عندما يتعلق الأمر بمعلمي التربية الخاصة، فإن الأمر يزداد أهمية، فمعلم التربية الخاصة يقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في مساعدة ذوي الإعاقة لتمكينهم من النجاح أكاديمياً.

وتأتي أهمية الإستبيان المستخدم في الدراسة الحالية في قدرته على تحديد الأولويات التي يعتبرها الطالب المعلم ضروريةً لتدريس ذوي الإحتياجات الخاصة، وذلك للمساعدة في تصميم وتنقيح البرامج بما يتناسب مع إحتياجات الطلاب المعلمين.

الدراسات السابقة:

توصلت الدراسات الحديثة حول الكفاءة الذاتية الى وجود علاقة بين فعالية المعلم وعدد من النتائج الثانوية الهامة. فالدراستان اللتان قام بهما كل من هوي وولفولك (Hoy & Woolfolk, 1993) وسوداك وبودل (Soodak & Podell, 1993) وجدتا أن فعالية المعلم ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالإنجاز الأكاديمي الأعلى، وممارسات المعلم الفعالة، وزيادة مشاركة الأسرة، ومستويات أعلى من الإلتزام بوظيفة المعلم. هذه العوامل وحدها تخلق بيئة أكاديمية أفضل لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة. وقد أوضح كلاً من آشتون وويب (Ashton & Webb, 1986) أن إحساس المعلمين بالفعالية يعد أمراً مهماً لأنه يؤثر على فهم المعلمين لموقفهم في الفصل الدراسي، ومواقفهم تجاه عملهم. علاوةً على ذلك، توصلت الليندر (Allinder, 1994) الى أن المعلمين الذين يتمتعون بمشاعر إيجابية يشعرون براحة أكبر حول قدرتهم على دمج وإرشاد الطلاب ذوي الإعاقات.

وقد اختلفت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة سواءً كانوا في مرحلة ما قبل الخدمة أو اثناءها. فقد أظهرت عدد من الدراسات التي استهدفت قياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة إمتلاكهم لقدر جيد من الكفاءة الذاتية، في المقابل هنالك العديد من الدراسات التي أكدت على إفتقار معلمي التربية الخاصة إلى الكفاءة الذاتية في عدة جوانب.

ففي الدراسة التي قام بها تايلور (Taylor, 2012)، أظهرت النتائج حاجة المعلمين إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق الممارسات الفعالة فيما يتعلق بالخدمات الإنتقالية لإعداد الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة لمرحلة ما بعد المدرسة، فهناك العديد من المعلمين الذين لم يتم تهيئتهم للعمل بشكل مناسب، وقد أكدوا على عدم إستعدادهم للعمل مع الطلاب وعدم تهيئتهم لهذه المرحلة. وأكدوا على أن إمتلاك المعلمين للثقة والمعرفة لتعزيز التعلم الفعال للطالب يؤثر بشكل مباشر على شعورهم بالكفاءة الذاتية، حيث تلعب الكفاءة الذاتية للمعلمين دوراً رئيساً في عملية التدريس في البيئة الصفية وتوقع نتائج إيجابية في مرحلة ما بعد المدرسة، والتي تتمثل في إيجاد مواقف إيجابية تقترن بأنشطة تعليمية فعالة من شأنها زيادة تحصيل الطلاب. لذلك ينبغي على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن تتضمن المعارف والمهارات التي تشتمل على فهم الطبيعة الكاملة لعملية الإنتقال والمهارات اللازمة لتنفيذ وتطوير خطط وبرامج ما بعد المدرسة.

وكذلك أكدت الدراسة التي قام بها كلاً من اوزيكان واوزونبويلو (Ozcan & Uzunboylu, 2015) على حاجة معلمي التربية الخاصة إلى مزيد من التدريب من حيث إعداد أدوات القياس وإستخدام المقاييس في عملية التقييم والتشخيص للطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة، وإستخدام طرق تدريس مختلفة وتطوير المناهج الدراسية وتصميم المحتوى للمناهج الدراسية وكتابة أهداف/نتائج التعلم بما يتلائم مع إحتياجات كل طالب والذي من شأنه أن يؤثر على شعورهم بالكفاءة الذاتية في تدريس الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة.

وتناولت الدراسة التي قام بها بيك ويلس (Beck Wells, 2016) أهم الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة عند تدريس ذوي الإعاقات الشديدة والمتمثلة في تكييف المناهج وطرق التدريس لتتناسب مع كل طالب من ذوي

الإحتياجات الفردية، وعدم كفاية الوقت لإرشاد الطلاب وفقاً لإحتياجاتهم، وإشراك الوالدين في العملية التعليمية، والمحافظة على تركيز وإنتباه الطلاب أثناء التدريس، ومواجهة المشكلات السلوكية لدى الطلاب، وإكمال أوراق العمل المطلوبة ودمج مهارات الحياة اليومية في التدريس.

أما فيما يتعلق بالعملية التدريسية في بيئة الدمج الشامل، قام فريتاج (Freytag, 2001) بدراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (٣٦) من معلمي التربية العامة، و(١٢) من معلمي التربية الخاصة في مرحلة ما قبل الخدمة باستخدام "مقياس كفاءة المعلم الذاتية" الذي طوره كلاً من جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984). وقد هدفت الدراسة الى التحقق من أثر عدد من المقررات التي تتناول مواضيع الدمج في برامج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة على تصورات المعلمين لمستوى كفائتهم الذاتية. ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة احصائية لأثر مقررات الدمج على درجة كفاءة المعلم، في المقابل أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور الشخصي بالكفاءة الذاتية بين معلمي التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة، حيث أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يمتلكون مستويات أعلى من الثقة في الشعور بالكفاءة الذاتية عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في بيئة الدمج الشامل.

وفي الدراسة التي قام بها كلاً من باتيرسون وفيجا (Patterson & Vega, 2011) بهدف التعرف على تصورات المعلمين بشأن كفائتهم الذاتية ومستوى المهارات والمعارف التي يمتلكونها، وإدراكهم للدعم المقدم لهم من عدة مصادر، أكدت النتائج على إمتلاك معلمي التربية الخاصة لمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في التدريس وعلى نقص في الموارد الخاصة بالتعليم.

وحول الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، قام كلاً من بويل وهلام وجاميل وسشير (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999) بدراسة على عينة مؤلفة من (٧٨) معلم ومعلمة تربية خاصة، والتي إستهدفت مدى شعورهم بالكفاءة الذاتية في ثلاثة مجالات وهي: شعور المعلم بالكفاءة الذاتية فيما يتعلق بنجاح الطالب في بيئات الدمج، وإحتياجات المعلمين أثناء التدريس في بيئات الدمج، ومعرفة المعلمين لبرامج الدعم اللازمة في بيئات الدمج. وقد كشفت النتائج عن إمتلاك معلمي االتربية الخاصة لكفاءة ذاتية عالية في تدريس الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة فيما يخص تقييم الطلاب، وتكييف المناهج الدراسية، وإدارة السلوك، ووضع برامج التعليم الفردي، وإستخدام التكنولوجيا المساندة، والعمل مع الآباء والأمهات.

حاول العديد من الباحثين تحديد التغيرات التي تحصل لدى الطلبة المعلمين فيما يتعلق بشعورهم بالكفاءة الذاتية في مهنة التدريس منذ انضمامهم الى برامج اعداد المعلمين (السنة الجامعية الأولى) الى لحظة اختتام تعليمهم وتدريبهم (نهاية السنة الرابعة مثلاً). فقد وجدت دراسة كل من بوستارف وياني ونفجاي (Postareff, Lindblom-Yianne, and Nevgi, 2007) أن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين تتغير ببطء، وأن الأمر يستغرق ما لا يقل عن عام واحد من التدريب من أجل ظهور تأثيرات إيجابية لديهم. وهذه النتيجة قد اكدتها كذلك الدراسة التي قام بها كلاً من

جيلات وكبفيربرج وساجي (Gilat, Kupferberg & Sagi, 2007) التي وجدت أن النتائج التي حصل عليها (٢٤٦) طالباً معلماً في اختبار " مستوى الكفاءة الذاتية" كانت أعلى بشكل ملحوظ في السنة الرابعة من التدريب مقارنة بالسنة الأولى، مما يشير إلى أن تصورات الطلبة المعلمين حول كفائتهم الذاتية تزداد خلال سنوات تدريبهم.

اما بالنسبة للدراسات العربية التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة أو الطلبة المعلمين في تخصص التربية الخاصة فهي محدودة، نذكر منها الدراسة التي قامت بها عبد (٢٠٠٨) بعنوان "الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة الموصل"، والتي استهدفت معرفة مستوى توقعات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، حيث بلغت عينة الدراسة (١٠٠) معلم ومعلمة تربية خاصة في مدينة الموصل، طبق عليهم مقياس توقعات الكفاءة الذاتية الذي أعده (حجاج غانم،٢٠٠٥). وقد توصلت الدراسة إلى تمتع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمستوى عال من توقعات الكفاءة الذاتية.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس وعلاقته بالكفاءة الذاتية، فقد أظهرت نتائج الدراسات إمتلاك المعلمات الإناث لكفاءة ذاتية عالية مقارنة بالمعلمين الذكور. ففي دراسة حسونة (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية على عينة مؤلفة من (١٩٤) معلماً ومعلمة للمرحلة الإبتدائية لمرحلة ما قبل الخدمة وعلاقتها بكل من متغيري الجنس والتخصص، خلصت النتائج إلى أنّ درجة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين كبيرة، وهي أعلى لدى المعلمات مقارنة بالمعلمين، ولدى خريجي القسم العلمي مقارنة بالأقسام الأخرى. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها تشيويونغ (Cheung, 2008) على (٧٢٥) معلم ومعلمة في مدينة شنغهاي، و (٧٧٥) معلم ومعلمة في مدينة هونج كونغ، ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمات مقارنةً بالمعلمين.

اجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء المهارات الأساسية المطلوبة من قبل "مجلس الأطفال غير العاديين" للمعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لهؤلاء الطلبة وفقاً لكل من متغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة (ذكر، أثى)، والتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإضطرابات السلوكية والتوحد)، والمستوى الدراسي الجامعي (السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة). ولتحقيق غايات الدراسة الحالية تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في منطقة مكة المكرمة للعام الدراسي (١٤٣٨هـ-١٤٣٩هـ) والبالغ عددهم (٤٣٢) طالباً وطالبة. أما بالنسبة لعينة الدراسة الحالية فهي تتألف مما يلي:

١. العينة الاستطلاعية: والتي بلغ عددها (٣٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم، بهدف التحقق من صدقها وثباتها.

٢. عينة الدراسة الرئيسية: وتكونت من (٣٠١) طالباً وطالبة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) أعداد طلبة التربية الخاصة لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	162	%53.8
	اناث	139	%46.2
المستوى الدراسي الجامعي	الثانية	35	%11.6
	الثالثة	101	%33.6
	الرابعة	165	%54.8
	صعوبات التعلم	116	%38.5
التخصص الدقيق	الاضطرابات السلوكية والتوحد	63	%20.9
	الإعاقة الذهنية	107	%35.5
	الإعاقة السمعية	15	%5.0
المجموع		٣٠١	%100

أداة الدراسة:

لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء المهارات الأساسية المطلوبة من قبل "مجلس الأطفال غير العاديين" للمعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة والمتمثلة باستبانة مسحية تقيس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى، وذلك على النحو التالي:

أولاً: إجراء مسح للأدب النظري المتعلق بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة وكذلك الطلبة المعلمين الذين لا يزالون على مقاعد الدراسة في تخصص التربية الخاصة. علاوةً على العوامل التي تدعم الكفاءة الذاتية لهؤلاء الطلبة والمتغيرات التي تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية لهؤلاء الطلبة.

ثانياً: بناءً على الأدب النظري السابق قام الباحث ببناء الصورة الأولية لمقياس "الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة"، والمكون من جزأين؛ بحيث يهدف الجزء الأول إلى الحصول على المعلومات الديموغرافية العامة، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات المقياس والبالغ عددها (٢٥) فقرة، يتم الاجابة عليها من خلال اختيار احدى البدائل التالية (غير موافق، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة كبيرة).

ثالثاً : تم عرض المقياس بصورته الأولية على (٨) محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الخاصة، حيث أوصى المحكمون بإجراء عدد من التعديلات، وبناءً على تلك التعديلات قام الباحث بحذف أربع فقرات نظراً لصعوبتها وعدم وضوحها وإعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.

رابعاً : تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، حيث أصبح المقياس بصورته النهائية مؤلفاً من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: مدى تطور الطلبة والفروقات فيما بينهم (١٠ فقرات)، واستراتيجيات التدريس (٥ فقرات)، وتخطيط المنهاج ومحتواه (٧ فقرات)، بالإضافة إلى المعلومات الديموغرافية، وتم عرض الصورة النهائية من المقياس على المحكمين ذوي الاختصاص مرة أخرى، حيث أجمعوا على ملائمة المقياس بصورته النهائية لغايات الدراسة الحالية.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق مقياس "الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة" بإتباع طريقتين هما:

١. صدق المحتوى (الصدق الظاهري): تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على ثمانية من المحكمين من أصحاب الخبرة والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال التربية الخاصة. وقد طلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي في فقرات الاختبار إما بالإضافة أو الحذف أو التعديل بحسب ما يرونه مناسباً ووفقاً لمجريات الدراسة، حيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٥%) على الأقل بين المحكمين، بحيث أصبح العدد الكلي لفقرات الاختبار (٢٢) فقرة.

٢. صدق البناء للاختبار: تم اختيار عينة استطلاعية بشكل عشوائي بلغ عددها (٣٥) طالباً وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومن خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع درجات أبعاد المقياس ومع الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول رقم (٢)، والذي يبين أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها كانت عالية ودالة عند مستوى (α = ٠.٠٠٥). وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول رقم (٣)، والذي يبين أنّ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها كذلك كانت عالية ودالة عند مستوى (α = ٠.٠٠٥). ويشير ذلك إلى تحقق معيار الصدق البنائي في المقياس وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة.

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة مع درجات الأبعاد ومع الدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٢)

البعد الأول: مدى تطور الطلبة المعلمين والفروقات فيما بينهم		
الفقرة	البعد	المقياس
1	.327**	.206**
2	.402**	.234**
3	.374**	.230**
4	.409**	.277**
5	.243**	.381**
6	.429**	.346**
7	.399**	.333**
8	.229**	.269**
9	.235**	.366**
10	.261**	.333**
البعد الثاني: استراتيجيات التدريس		
11	.206**	.211**
12	.612**	.300**
13	.322**	.219**
14	.449**	.332**
15	.554**	.354**
البعد الثالث: تخطيط المنهاج ومحتواه		
16	.323**	.311**
17	.357**	.229**
18	.262**	.327**
19	.374**	.246**
20	.287**	.237**
21	.318**	.213**
٢٢	.423**	.427**

* دال عند (α≤ ٠.٠٥) ** دال عند (α≤ ٠.٠١)

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٢)

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
البعد الثاني	.608**	1	
البعد الثالث	.711**	.662**	1
المقياس	.918**	.807**	.900**

* دال عند (α≤ ٠.٠٥) ** دال عند (α≤ ٠.٠١)

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات مقياس "الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة"، تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا كما هو موضح في الجدول رقم (٤)، بفارق زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٣٠) طالباً وطالبةً، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٩)، وهي قيمة تعد مناسبةً لأغراض الدراسة الحالية.

جدول رقم (٤)

ثبات الإختبار بطريقة كرونباخ الفا

م	الأبعاد	كرونباخ ألفا
١	البعد الأول	٠.87
٢	البعد الثاني	0.90
٣	البعد الثالث	0.92
	المقياس	0.89

اجراءات التطبيق:

بعد تطبيق مقياس "الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة" على أفراد عينة الدراسة، تم إعطاء درجة لكل فقرة كالآتي (غير موافق = ١، وموافق بدرجة متوسطة = ٢، وموافق بدرجة كبيرة = ٣). ثم استخرجت الدرجة الكلية لكل مفحوص، عن طريق جمع الدرجات المتحققة لكل مفحوص على جميع فقرات المقياس، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على المقياس هي (٦٦) درجة (تعكس الكفاءة الذاتية بصورتها القصوى)، وأدنى درجة هي (٢٢) درجة (تعكس الكفاءة الذاتية بصورتها الدنيا).

منهجية البحث:

لقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تألفت المتغيرات المستقلة مما يلي:

١. الجنس، وله مستويان هما:
   أ. ذكر.
   ب. أنثى.
٢. المستوى الدراسي الجامعي، وله ثلاث مستويات وهي:
   أ. السنة الثانية.
   ب. السنة الثالثة.
   ج. السنة الرابعة.
٣. المسار أو التخصص الدقيق، وله أربع مستويات وهي:
   أ. صعوبات التعلم.
   ب. الاضطرابات السلوكية والتوحد.
   ج. الإعاقة الذهنية.
   د. الإعاقة السمعية

ويمثل المتغير التابع بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة.

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، قام الباحث بحساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على فقرات المقياس على النحو التالي:

- طول الفئة = المدى/ عدد الفئات.
- المدى = الفرق بين أكبر وأصغر درجة (درجة بديل الاستجابة) / عدد بدائل الاستجابة على الفقرة.
- المدى = (٣-١) / ٣= ٠.٦٧.

وبالتالي يكون مقياس الحكم على بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة وفق المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة وفق المتوسطات الحسابية

الرقم	المتوسطات الحسابية	الدرجة
١	من ١ إلى أقل من ١.٦٧	منخفضة
٢	من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٣	متوسطة
٣	من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٣	مرتفعة

أما بالنسبة لسؤال الدراسة الثاني، فقد تم استخراج متوسطات الدرجات على جميع الفقرات تبعاً لمتغيرات الدراسة، تبعها استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، وإناث). أما بالنسبة لأسئلة الدراسة (الثالث والرابع) فقد تم استخراج متوسطات الدرجات على جميع الفقرات تبعاً لمتغيرات الدراسة: (المستوى الدراسي الجامعي، والتخصص الدقيق)، تبعها استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعاً لتلك المتغيرات.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء المهارات الأساسية المطلوبة من قبل "مجلس الأطفال غير العاديين" للمعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة. وكذلك دراسة الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين تبعاً لمتغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة، والمستوى الدراسي الجامعي، والتخصص الدقيق.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول " ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين على فقرات المقياس، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة (ن= ٣٠١)

الرقم	الفقرة	المتويط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
البعد الأول: مدى تطور الطلبة المعلمين والفروقات فيما بينهم		2.04	0.68		متوسطةً
1	أستطيع إعداد خطة تدخل علاج سلوكي.	1.87	0.57	19	متوسطةً
2	أمتلك القدرة على تسهيل مهمة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بالتعاون مع معلمي التعليم العام.	2.16	0.66	14	متوسطةً
3	أمتلك الخبرة في تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية لتحديد الإحتياجات الأكاديمية الخاصة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	1.64	0.70	22	منخفضةً
4	أمتلك القدرة على قيادة اجتماع مراجعة البرنامج التربوي الفردي السنوي والعمل على تسهيل تنفيذه.	1.78	0.74	21	متوسطةً
5	لدي القدرة على صياغة الأهداف السلوكية قصيرة المدى مكتملة العناصر بناء على نتائج التقييم.	2.36	0.64	8	مرتفعةً
6	يمكنني التعاون مع جميع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لتطويرالأهداف السنوية المناسبة.	2.41	0.67	4	مرتفعةً
7	أستطيع إكمال المتطلبات اللازمة لإعداد البرنامج التربوي الفردي.	2.19	0.70	12	متوسطةً
8	يمكنني إنشاء خطة إنتقالية للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصةلتهيئتهم للانتقال للمراحل الدراسية التالية.	1.88	0.71	18	متوسطةً
9	لدي المعرفه بأنظمة ولوائح التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.	1.95	0.74	17	متوسطةً
10	أستطيع تكوين شراكات داعمه مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.18	0.69	13	متوسطةً
البعد الثاني: استراتيجيات التدريس		2.42	0.61		مرتفعةً
11	يمكنني مساعدة الطلاب المتعثرين وتقديم الدعم لهم.	2.53	0.60	1	مرتفعةً
12	أستطيع تحفيز وتهيئة الطلاب ذوي ضعف الدافعية للتعلم (غير الراغبين في التعلم)	2.40	0.61	5	مرتفعةً
13	لدي القدرة على تعزيز التعلم التعاوني.	2.49	0.63	3	مرتفعةً
14	لدي القدرة على التغلب على المواقف السلبية التي تعيق تعلم الطالب.	2.40	0.59	6	مرتفعةً

15	يمكنني معالجة وتوجيه السلوكيات الفوضوية.	2.28	0.63	9	مرتفعةً
البعد الثالث: تخطيط المنهاج ومحتواه		2.15	0.68		متوسطةً
16	يمكنني استخدام إجراءات التقييم الوظيفي للسلوك لتحديد أسباب السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية والتواصلية الشديدة.	1.80	0.71	20	متوسطةً
17	أستطيع أن أقوم بتكييف وتعديل المناهج على أساس إحتياجات الطلاب	1.99	0.72	16	متوسطةً
18	يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات لمساعدة الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.	2.36	0.63	7	مرتفعةً
19	أستطيع جعل الطلاب مندمجين في تنفيذ أداء المهمة التعليمية المطلوبة.	2.21	0.63	11	متوسطةً
20	أستطيع تسجيل البيانات بشكل متكرر في خطة التدخل السلوكي.	2.08	0.70	15	متوسطةً
21	يمكنني تقديم إستراتيجيات تعلم متنوعة بناء على الاحتياجات المختلفة لكل طالب	2.25	0.68	10	متوسطةً
22	يمكنني إستخدام أجهزة التكنولوجيا المساندة لدعم مهارات التواصل، والتعلم، وتحسين القدرات الوظيفية للأفراد ذوي الإعاقة.	2.37	0.72	7	مرتفعةً
المقياس ككل (الكفاءة الذاتية)		2.16	0.67	-	متوسطةً

يظهر الجدول رقم (٦) أن درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة في جامعة أم القرى كانت بشكل عام متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (2.16)، بينما تراوحت متوسطات درجات الطلبة على الفقرات بين منخفضة إلى مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (1.64) إلى (2.53)، وقد احتلت الفقرة الحادية عشر "يمكنني مساعدة الطلاب المتعثرين وتقديم الدعم لهم" المرتبة الأولى في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المشاركين، بينما جاءت الفقرة الثالثة "أمتلك الخبرة في تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية لتحديد الإحتياجات الأكاديمية الخاصة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأخيرة في الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة.

أما بالنسبة للأبعاد، فقد احتل البعد الثاني "استراتيجيات التدريس" المرتبة الأولى في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المشاركين بمتوسط حسابي (مرتفع) قدره (2.42) وانحراف معياري قدره (0.61). بينما احتل البعد الثالث "تخطيط المنهاج ومحتواه" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (متوسط) قدره (2.15) وانحراف معياري قدره (0.68). في حين احتل البعد الأول "مدى تطور الطلبة المعلمين والفروقات فيما بينهم" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (متوسط) قدره (2.04) وانحراف معياري قدره (0.68).

وعلى مستوى الفقرات المكونة للأبعاد، احتلت الفقرة رقم (٦) المرتبة الأولى بين الفقرات المكونة للبعد الأول "مدى تطور الطلبة المعلمين والفروقات فيما بينهم" بمتوسط قدره (٢.٤١) وانحراف معياري قدره (٠.٦٧)، في حين احتلت الفقرة رقم (٣) المرتبة الأخيرة من الفقرات المكونة لذلك البعد بمتوسط قدره (١.٦٤) وانحراف معياري قدره (٠.٧٠). أما البعد الثاني "استراتيجيات التدريس"، فقد احتلت الفقرة رقم (١١) المرتبة الأولى بين الفقرات المكونة لذلك البعد بمتوسط قدره (٢.٥٣) وانحراف معياري قدره (٠.٦٠)، في حين احتلت الفقرة رقم (١٥) المرتبة الأخيرة من الفقرات المكونة لذلك البعد بمتوسط قدره (٢.٢٨) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣). أما البعد الثالث "تخطيط المنهاج ومحتواه"، فقد احتلت الفقرة رقم (٢٢) المرتبة الأولى بين الفقرات المكونة لذلك البعد بمتوسط قدره (٢.٣٧) وانحراف معياري قدره (٠.٧٢)، في حين احتلت الفقرة رقم (١٦) المرتبة الأخيرة من الفقرات المكونة لذلك البعد بمتوسط قدره (١.٨٠) وانحراف معياري قدره (٠.٧١).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك الطلبة المعلمين لمجموعة من المعارف وعدد من المهارات التي أولاها قسم التربية الخاصة في جامعة أم القرى اهتماماً كبيراً، والتي زادت من ثقتهم بأدائهم وكفاءتهم على تنفيذها. ولعل من أهم تلك المهارات التي اوضحتها نتائج الدراسة الحالية هي تلك المتعلقة بإمكانية إستخدام أجهزة التكنولوجيا المساندة لدعم مهارات التواصل، والتعلم، وتحسين القدرات الوظيفية للأفراد ذوي الإعاقة، وتدريب الطلبة المعلمين على استخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات لمساعدة الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، وتعزيز قدرتهم على إنجاح التعلم التعاوني، ومعالجة وتوجيه السلوكيات الفوضوية، وقدرتهم على التغلب على المواقف السلبية التي تعيق تعلم الطالب. بالإضافة الى قدرة الطلبة المعلمين على صياغة الأهداف السلوكية قصيرة المدى مكتملة العناصر بناء على نتائج التقييم، والتعاون مع جميع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لتطوير الأهداف السنوية المناسبة.

ويعزو الباحث نتيجة الدراسة الحالية كذلك الى حاجة الطلبة المعلمين في جامعة ام القرى الى المزيد من التدريب والتطوير لمجموعة المهارات والمعارف اللازمة لهم للارتقاء بمستوى كفائتهم الذاتية في تعليم وتدريب الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة. ولعل من أهم تلك المعارف والمهارات التي توصلت اليها نتائج الدراسة الحالية هي تلك المتعلقة بامتلاك الخبرة في تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية لتحديد الإحتياجات الأكاديمية الخاصة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وامتلاك القدرة على قيادة اجتماع مراجعة البرنامج التربوي الفردي السنوي والعمل على تسهيل تنفيذه.

وقد اتفقت نتيجة السؤال الأول للدراسة الحالية الى حد ما مع نتائج الدراسة التي قام بها قام كلاً من بويل وهلام وجاميل وسشير (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999) التي كشفت عن إمتلاك معلمي االتربية الخاصة لكفاءة ذاتية عالية في تدريس الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة فيما يخص تقييم الطلاب، وتكييف المناهج الدراسية، وإدارة السلوك، ووضع برامج التعليم الفردي، وإستخدام التكنولوجيا المساندة، والعمل مع الآباء والأمهات. واتفقت كذلك مع نتيجة الدراسة التي قام بها فريتاج (Freytag, 2001) والتي أظهرت امتلاك معلمي التربية الخاصة مستويات أعلى من الثقة في الشعور بالكفاءة الذاتية عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في بيئة الدمج الشامل

مقارنةً بمعلمي التربية العامة. وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها كلاً من باتيرسون وفيجا (Patterson & Vega, 2011) والتي أشارت الى إمتلاك معلمي التربية الخاصة لمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في التدريس. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة الدراسة العربية التي قامت بها عبد (٢٠٠٨) والتي توصلت الى تمتع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمستوى عال من توقعات الكفاءة الذاتية

أما في ما يتعلق بمحدودية أمتلاك الطلبة المعلمين للخبرة في تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية لتحديد الإحتياجات الأكاديمية الخاصة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشار اليها سابقاً ضمن النتيجة المتعلقة بسؤال الدراسة الحالية الأول، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها كلاً من اوزيكان واوزونبويلو (Ozcan & Uzunboylu, 2015) والتي أكدت على حاجة معلمي التربية الخاصة إلى مزيد من التدريب من حيث إعداد أدوات القياس وإستخدام المقاييس في عملية التقييم والتشخيص للطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة، وإستخدام طرق تدريس مختلفة وتطوير المناهج الدراسية وتصميم المحتوى للمناهج الدراسية وكتابة أهداف/نتائج التعلم بما يتلائم مع إحتياجات كل طالب والذي من شأنه أن يؤثر على شعورهم بالكفاءة الذاتية في تدريس الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني "هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف متغير الجنس؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى تبعاً لمتغير الجنس، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة واختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد/المقياس	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت		
					ت	دح	الدلالة
البعد الأول	ذكور	162	20.56	4.67	.639	299	.523
	إناث	139	20.24	4.04	.646	298.975	
البعد الثاني	ذكور	162	12.25	2.39	1.338	299	.182
	إناث	139	11.90	2.16	1.348	298.057	
البعد الثالث	ذكور	162	15.02	3.56	-.154	299	.878
	إناث	139	15.08	3.22	-.155	298.105	
المقياس	ذكور	162	47.83	9.52	.597	299	.551
	إناث	139	47.22	8.21	.604	298.992	

يشير الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي يشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية للفروق في متوسطات الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى. وبعبارة أخرى لم يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف متغير الجنس (ذكور / إناث).

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ارتباطها بنتيجة السؤال الأول للدراسة الحالية والتي اشارت الى الكفاءة الذاتية المتوسطة التي يمتلكها الطلبة المعلمون سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً. فالبرامج والمساقات التدريسية لكليهما هي واحدة، وهنالك حاجات تدريبية لكلا الطرفين بحاجة الى توفيرها لتطوير مستوى الكفاءة الذاتية لكل من الطلبة المعلمين الذكور والإناث. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة الدراستين اللتان قام بهما كلاً من (عبد، ٢٠٠٨؛ حسونة، ٢٠٠٩) واللتان أشارتا الى امتلاك المعلمات الإناث لمستوى من الكفاءة الذاتية أعلى من الطلبة الذكور.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث "هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف التخصص الدقيق؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس "الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة" والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة بحسب التخصص الدقيق

الأبعاد/المقياس	المسار أو التخصص الدقيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول	صعوبات التعلم	116	20.31	4.57
	الاضطرابات السلوكية والتوحد	63	19.95	3.51
	الإعاقة العقلية	107	20.96	4.53
	الإعاقة السمعية	15	19.20	5.03
البعد الثاني	صعوبات التعلم	116	12.09	2.50
	الاضطرابات السلوكية والتوحد	63	11.63	2.21
	الإعاقة العقلية	107	12.43	2.07
	الإعاقة السمعية	15	11.53	2.26
البعد الثالث	صعوبات التعلم	116	15.28	3.47
	الاضطرابات السلوكية والتوحد	63	14.63	3.01
	الإعاقة العقلية	107	15.21	3.45
	الإعاقة السمعية	15	13.80	3.97
المقياس	صعوبات التعلم	116	47.69	9.46
	الاضطرابات السلوكية والتوحد	63	46.22	7.32
	الإعاقة العقلية	107	48.60	8.95
	الإعاقة السمعية	15	44.53	10.21

يشير الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الإختبار تبعاً لاختلاف التخصص الدقيق. وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى تعزى لمتغير التخصص الدقيق كما في الجدول رقم (٩). وبعبارة أخرى لم يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف التخصص الدقيق لديهم.

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة تبعاً لمتغير التخصص الدقيق

الأبعاد/المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	68.982	3	22.994	1.199	.310
	داخل المجموعات	5695.935	297	19.178		
	المجموع	5764.917	300			
البعد الثاني	بين المجموعات	30.060	3	10.020	1.929	.125
	داخل المجموعات	1542.518	297	5.194		
	المجموع	1572.578	300			
البعد الثالث	بين المجموعات	43.257	3	14.419	1.248	.292
	داخل المجموعات	3430.092	297	11.549		
	المجموع	3473.349	300			
المقياس	بين المجموعات	367.382	3	122.461	1.543	.203
	داخل المجموعات	23565.169	297	79.344		
	المجموع	23932.551	300			

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعلمين للأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف فئاتهم هم بحاجة مزيد من التدريب من حيث إعداد أدوات القياس وإستخدام المقاييس في عملية التقييم والتشخيص للطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة، وإستخدام طرق تدريس مختلفة وتطوير المناهج الدراسية وتصميم المحتوى للمناهج الدراسية وكتابة أهداف/نتائج التعلم بما يتلائم مع إحتياجات كل طالب والذي من شأنه أن يؤثر على شعورهم بالكفاءة الذاتية في تدريس الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة. وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة التي قام بها كلاً من اوزيكان واوزونبويلو (Ozcan & Uzunboylu, 2015).

وأكدت هذه النتيجة كذلك نتائج الدراسة التي قام بها بيك ويلس (Beck Wells, 2016) حول أهم الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة عند تدريس ذوي الإعاقات الشديدة والمتمثلة في تكييف المناهج وطرق التدريس لتتناسب مع كل طالب من ذوي الإحتياجات الفردية، وعدم كفاية الوقت لإرشاد الطلاب وفقاً لإحتياجاتهم، وإشراك الوالدين في العملية التعليمية، والمحافظة على تركيز وإنتباه الطلاب أثناء التدريس، ومواجهة المشكلات السلوكية لدى الطلاب، وإكمال أوراق العمل المطلوبة ودمج مهارات الحياة اليومية في التدريس.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع "هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف السنة الدراسية أو المستوى الدراسي الجامعي؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على مقياس "الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة" كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة بحسب المستوى الدراسي الجامعي

الأبعاد/المقياس	المستوى الدراسي الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	السنة الثانية	35	20.11	4.96
	السنة الثالثة	101	20.09	4.06
	السنة الرابعة	165	20.67	4.45
البعد الثاني	السنة الثانية	35	11.86	2.07
	السنة الثالثة	101	12.25	2.15
	السنة الرابعة	165	12.04	2.42
البعد الثالث	السنة الثانية	35	14.11	3.59
	السنة الثالثة	101	14.88	3.58
	السنة الرابعة	165	15.35	3.22
المقياس	السنة الثانية	35	46.09	9.64
	السنة الثالثة	101	47.22	8.59
	السنة الرابعة	165	48.06	9.00

يشير الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الإختبار تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي الجامعي. وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى تعزى لمتغير المستوى الدراسي الجامعي كما في الجدول رقم (١١). وبعبارة أخرى لم يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى باختلاف المستوى الدراسي الجامعي لديهم.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي الجامعي

الأبعاد/المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	24.849	2	12.424	.645	.525
	داخل المجموعات	5740.068	298	19.262		
	المجموع	5764.917	300			
البعد الثاني	بين المجموعات	4.777	2	2.389	.454	.635
	داخل المجموعات	1567.801	298	5.261		
	المجموع	1572.578	300			
البعد الثالث	بين المجموعات	47.923	2	23.961	2.085	.126
	داخل المجموعات	3425.426	298	11.495		
	المجموع	3473.349	300			
المقياس	بين المجموعات	129.207	2	64.603	.809	.446
	داخل المجموعات	23803.345	298	79.877		
	المجموع	23932.551	300			

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حاجة الطلبة المعلمين الى الشعور بالكفاءة الذاتية في مهنة تدريس الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة منذ لحظة انضمامهم الى برامج اعداد المعلمين، الى لحظة اختتام تعليمهم وتدريبهم. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي قام بها كلاً من بوستارف وياني ونفجاي (Postareff, Lindblom-Yianne, and Nevgi, 2007) والتي أشارت الى أن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين تتغير ببطء، وأن الأمر يستغرق ما لا يقل عن عام واحد من التدريب من أجل ظهور تأثيرات إيجابية لديهم. وكذلك اختلفت مع نتيجة الدراسة التي قام بها كلاً من جيلات وكبفيربرج وساجي (Gilat, Kupferberg & Sagi, 2007) التي وجدت أن النتائج التي حصل عليها (٢٤٦) طالباً معلماً في اختبار " مستوى الكفاءة الذاتية" كانت أعلى بشكل ملحوظ في السنة الرابعة من التدريب مقارنة بالسنة الأولى، مما يشير إلى أن تصورات الطلبة المعلمين حول كفائتهم الذاتية تزداد خلال سنوات تدريبهم.

التوصيات:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج للدراسة الحالية، يمكننا التوصل الى التوصيات التالية:

١. أهمية شمول برامج التربية الخاصة لإعداد المعلمين على مناهج تطبيقية شاملة تزيد من كفاءة هؤلاء الطلبة المعلمين الذاتية في عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.
٢. أهمية التركيز على تنمية معارف طلبة التربية الخاصة ومهاراتهم بأساليب تطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية لتحديد الإحتياجات الأكاديمية الخاصة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لما لذلك من دور كبير في تعزيز كفاءتهم الذاتية.
٣. اجراء المزيد من البحوث الكمية والنوعية التي تناقش الشعور بالكفاءة الذاتية في مهنة تدريس الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة لدى الطلبة المعلمين وذلك ضمن مؤسسات وجامعات تعليمية وأكاديمية في مناطق مختلفة.

المراجع:

حسونة، سامي عيسى (٢٠٠٩) الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، ص (١٢٢-١٤٩)، غزة، فلسطين. ISSN 2070-3147.

عبد، إسراء غانم (٢٠٠٨) الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة الموصل، مجلة كلية التربية.

Beck Wells, V.M. (2016). Special Education Teachers' Sense of Efficacy and Reading Achievement of Students with Severe Disabilities. (Doctoral dissertation). Retrieved from http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3815&context=dissertations.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability*, Development and Education, 46(2), 143-156. doi: 10.1080/103491 299100597.

Chao, C. N. G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.

Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy. "A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary inservice teachers". *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), pp. 103-123.

Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. doi: 10.1016/j.tate.2016.03.002

Freytag, C. E. (2001, February). Teacher efficacy and inclusion: The impact of preservice experiences on beliefs. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451180).

Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(3), 17–30.

Gilat, Y., Kupferberg, I., & Sagee, R. (2007). Self-efficacy and teaching profession's perception by teacher trainees: A quantitative and qualitative perspective. *Mahalachim*, 6, 35- 68 (Hebrew).

Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39 (0), 12–21. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005.

Kass, E. & Miller, E. (2015). Teacher-Education Programs & Teacher Trainees Sense of Professional Efficacy. *Journal of Pedagogy*, 7 (1), 128-152. https://digitalcommons.lesley.edu/jppp.

Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools a descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274. doi:10.1177/1540796915594160.

Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38 (2), 61-76. doi:10.14333/kjte.2015.31.3.89

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability,* Development & Education, 58(3), 241-255.

Mary, M. & Graves, L. (2017). Building resiliency Introducing the pre-service Special Educator Efficacy Scale. *Educational Research*, 27(4), 803-821.

Ozcan، D., & Uzunboylu, H. (2015). Training of Special Education Teachers about Curriculum Development. *Faculty of Education,* 19 (34), 23-37.

Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal, 30*, 171-189.

Postareff, L., Lidblom-Yianne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.

Ruble, L., Toland, M., Birdwhistell, J., McGrew, J. & Usher, E. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (9), 11511159.https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.06.006.

Taylor, S. (2012). An examination of secondary special education teachers' self-reported efficacy and performance through the use of case study methodology. (Doctoral dissertation). Auburn, Alabama.