تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية فى كل من مصر والسعودية "دراسة مقارنة"

د. جابر محمد عبدالله عيسى
أستاذ مشارك — قسم التربية الخاصة
كلية التربية — جامعة الطائف ، جنوب الوادى

د. سناء حسن عماشه
أستاذ مساعد — قسم علم النفس
كلية التربية — جامعة الطائف

الملخص:

هدف البحث الحالى إلى تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية فى كل من مصر والسعودية ومدى تأثر الكفاءة المهنية للمعلمين بالنوع والجنسية وسنوات الخبرة وكذلك تحديد ما إذا وجدت فروق بين الأهمية والتنفيذ لدى العينة السعودية والمصرية . بلغت عينة البحث الحالى (١٢٤) معلماً ومعلمة من معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً تنقسم العينة إلى مجموعتين الأولى تتكون من ٦٩ معلماً ومعلمة من المملكة العربية السعودية أعمارهم م= ٣٥.٨٤١ عام ، ع = ٦.٢٩١ ،والمجموعة الثانية من مصر وتشمل ٥٥ معلماً ومعلمة أعمارهم م =٣٧.٣٤٦ عام ، ع = ٥.٨٣٨ ، تم تطبيق مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً . ومن خلال استخدام معاملات الارتباط المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية واختبار " ت " ، وتحليل التباين وكذلك MAOVA ومن نتائج البحث استجابات العينة السعودية مرتفعة على مجال الأهمية ومتوسطة على مجال التنفيذ ، أما العينة المصرية فإن مجالى الأهمية والتنفيذ فى المدى المرتفع. يوجد تباين بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة المهنية فى مجال الأهمية وكذلك فى مجال التنفيذ لدى العينة السعودية والمصرية حيث كان الأداء مرتفع فى الأبعاد: الأول (الأصول التاريخية)، والثانى (نمو وسمات المتعلمين) ، والثالث (الفروق الفردية فى التعلم) ، الرابع (استراتيجيات التعلم) والخامس (بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية) عن بقية الأبعاد . فى مجال الأهمية : للنوع تأثير فى البعد الثالث " الفروق الفردية للتعلم "والفروق لصالح الإناث، لايوجد تأثير دال إحصائياً للجنسية على جميع أبعاد الكفاءة المهنية لمعلمى المعاقين بصرياً وأيضاً فى الدرجة الكلية. بينما التفاعل بين النوع والجنسية له تأثير دال إحصائياً على الأبعاد: الرابع والخامس والسادس والثامن والتاسع والعاشر وأيضاً فى الدرجة الكلية. أما فى مجال التنفيذ: يوجد تأثير للنوع والجنسية والتفاعل بينهما على درجات مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً نجد أن النوع له تأثير دال على البعد الثانى " نمو وسمات المتعلمين" والفروق لصالح الإناث وأيضاً لها تأثير على البعد الثالث " الفروق الفردية فى التعلم " حيث الإناث أعلى تنفيذاً لبنود البعد الثالث ، وكذلك للنوع تأثير دال على البعد الخامس " بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية " أما عن تأثير

الجنسية يوجد تأثير للجنسية على الأبعاد الأول والرابع والخامس والسادس والسابع وعلى الدرجة الكلية حيث العينة المصرية أعلى فى التنفيذ من العينة السعودية على الرغم من أن العينتين لا توجد بينهما فروق فى مجال الأهمية. أما عن تأثير تفاعل النوع مع الجنسية له تأثير دال على البعد الثالث والرابع والسادس والثامن والتاسع والدرجة الكلية ، لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين عقلياً فى المجالين الأهمية والتنفيذ، توجد فروق بين مجالى الأهمية والتنفيذ لدى المجموعتين السعودية والمصرية.

الكلمات المفتاحية : الكفاءة المهنية – معلمو الأطفال المعاقين بصرياً – المعايير العالمية – مصر – السعودية.

Assessment of professional competence of teachers of visually Impairment students in according to world Standards in both Egypt and Saudi Arabia, "Comparative Study"

Abstract:

This research aimed to evaluate the professional competence of teachers of students with visual impairment according to the some world Standards in both Egypt and Saudi Arabia and the impact of the gender, nationality and years of experience on professional competence of teachers, as well as determine if differences were found between importance and performance of the sample Saudi Arabia and Egypt. Sample include (124) teachers of visually impaired students are divided into two groups. The first group consists of 69 teachers from Saudi Arabia, age M = 35.841 years, SD = 6.291, and the second group from Egypt, including 55 teachers age M = 37.346 years, SD = 5.838. The two groups distributed to elementary, intermediate and secondary schools, has been applied measure of professional competence for teachers of visually impaired students. The research use of correlation coefficients averages, weighted averages and T-test, analysis of variance ANOVA, as well as MAOVA. The findings revealed that Saudi sample responses were high in importance field and medium on the performance field. While the Egyptian sample responses were high in both the field of importance and performance. There were varying degrees between the dimensions of a measure for the sample in Saudi Arabia and Egypt through 1st to 5th dimensionsthat were higher than the other dimensions.

According to the field of importance there were differences in the dimension of "individual differences of learning" in favor of females. There was not a statistically significant effect of nationality on all dimensions and

also in the total score. While the interaction between gender and nationality has a statistically significant effect on the dimensions of the fourth, fifth, sixth, eighth, ninth, tenth and also in the total score. In The field of performance : there were effects of gender, nationality and the interaction between them on the dimintions of a measure. It was found that gender had effect on the second dimension "the growth and characteristics of learners", in favor of females and also had an impact on the third dimension, "individual differences in learning", where females are the highest in performance of the third dimension, as well as to the gender of effects on the fifth dimension "learning environment and social interactions. There was effect of nationality on the dimensions of the first, fourth, fifth, sixth, seventh, and the total score, which means that the sample of Egyptian higher in the performance, despite the fact that there were no samples differences between the two in the area of importance. There also was interaction between gender and nationality that had its effect on the third dimension, fourth, sixth, eighth, ninth and the total degree.There was no effect of years of experience on the professional competence of teachers of students with visual impairment in the areas importance and implementation. There were differences between the fields of importance and performance in both groups Saudi Arabia and Egypt, where teachers's awareness of the importance, knowledge and skills are higher than the actual applications.

مقدمة :

يتعامل معلمو الطلاب المعاقين بصرياً مع فئة من ذوى الاحتياجات الخاصة متباينة من حيث مستوياتهم المعرفية ومن حيث الإعاقة حيث يعتبر بعضهم ضعيف البصر والبعض الآخر لا يستطيع الرؤية تماماً ، فلذا لابد أن يكون لدى معلميهم القدرة على التعامل مع هذه الفئة المتباينة وتقديم التعليم الذى يتلائم مع مستويات إعاقتهم ، ولكى يكون المعلم قادراً على أداء رسالته يلزم أن يكون ملماً بخصائص الفئة التى يقوم بالتدريس لها ، ومُعَد الإعداد الأكاديمى المناسب ، وملماً بالمهارات المطلوبة لتدريس المعاقين بصرياً ، وهذه المهارات ليست ثابتة بل تتغير تبعاً للتقدم التكنولوجى ومن هذا المنطلق فإنه يقع على عاتق المعلم أن يكون ملماً بكل ما هو جديد فى مجال تعليم ورعاية المعاقين بصرياً.

يحتاج التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية إلى اتقان مهارات متنوعة لكى يستطيعوا أن يدرسوا المناهج العامة ويحرزوا مستوى مرتفعاً من التحصيل والاستقلالية كبالغين يلزم ذلك معلمين تم إعدادهم لتعليم التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية وأن يكونوا دارسين لمرحلة البكالوريوس أو ماجستير فى التربية الخاصة أو فى مجال الإعاقة البصرية أو فى طرق التدريس أو فى طريقة برايل ولابد أن يكون لديه الخبرة العملية التى يتطلبها تدريس هؤلاء التلاميذ، ويعد غاية فى الأهمية إعداد معلمين ذوى كفاءة عالية للعمل مع التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية والمعايير المحددة لكفاءة المعلمين تؤخذ فى الإعتبار عند إعدادهم وهذه المعايير تتضمن المعارف والمهارات الأساسية لتدريس الأطفال المعاقين بصرياً لذا يحتاج المعلمون إلى مهارات خاصة مثل برايل وكفاءة فى استخدام الأجهزة البصرية وغير البصرية وطرق تدريس متباينة فى مواقف متباينة والتوجه والحركة والتخطيط (Erin et al., 2006) .

مشكلة البحث :

تختلف حاجات كل فئة من فئات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة عن الأخرى ، ومن هذه الفئات المعاقين بصرياً ولكى نستطيع تقديم التعليم المناسب للمعاقين بصرياً يلزم معلمين أكفاء وملمين بالمعارف والمهارات التى تلزم لتدريس ذوى الإعاقة البصرية وهذه المعارف والمهارات متغيرة من زمن إلى آخر وما يصاحبه من تقدم علمى ، وطبقاً لذلك تتغير المعايير المستخدمة للحكم على مدى كفاءة معلمى الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير التى تضعها وزارة التربية والتعليم ، وعلى الرغم من ذلك نجد بعض الدراسات والبحوث أوضحت وجود قصور فى إعداد معلمى المكفوفين ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة (أشرف محمد عبد الغنى ، ١٩٩٢) والتى توصلت إلى أن الإعداد المهنى للمعلم بمصر غير كاف بالإضافة إلى عدم قدرته على البحث عن أساليب وطرق ووسائل جديدة فى مجال تربية وتعليم المعاقين بصرياً ، ودراسة (طارق محمد عوض ، ١٩٩٨) والتى توصلت إلى أن معلم اللغة

العربية بمصر يعانى من ضعف شديد فى اكتساب طريقة برايل ، ودراسة (إبراهيم ادريس خميس ، ٢٠٠٤) والتى صممت برنامج تدريبى لتنمية مهارات طريقة برايل لدى معلمى اللغة العربية للمعاقين بصرياً بمصر ، ودراسة (محمد زين العابدين عميرة ، ٢٠٠٥) والتى تناولت فاعلية برنامج مقترح فى تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية الخاصة ، إلا أنه لا توجد من الدراسات والبحوث التى تناولت كفاءة (معارف ، ومهارات) معلمى ذوى الاعاقة البصرية، ولا توجد من المؤشرات التى تحدد كفاءة معلمى المعاقين بصرياً فى ضوء معايير عالمية بالإضافة إلى أنه لا يوجد دافعية لفتح مسارالإعاقة البصرية بكل أقسام التربية الخاصة بالكليات لذا فالغالبية العظمى من المعلمين تلقوا تدريبات أو دراسة تكميلية لمدة عام فقط ، ولذا يمكن صياغة السؤالين الرئيسيين للبحث هما:

١- ما مدى كفاءة معلمى الطلاب ذوى الإعاقة البصرية بالمملكة العربية السعودية ومصر ؟

٢- ما هو تأثير بعض المتغيرات لدى معلمى المعاقين بصرياً على كفاءتهم المهنية؟

ويتفرع منهما الأسئلة التالية:

- ما هى المفردات التى تكون فيها استجابات المعلمون أعلى (أعلى كفاءة مهنية) وأى المفردات تكون فيها استجابات المعلمون أقل(أقل كفاءة مهنية) ؟
- ما هى الأبعاد فى مجالى الأهمية والتنفيذ التى يكون فيها المعلمون أعلى كفاءة وأى الأبعاد يكون فيها معلمو المعاقين بصرياً أقل كفاءة ؟
- هل توجد فروق بين الأبعاد فى مجال الأهمية ومجال التنفيذ لمقياس الكفاءة المهنية لمعلمى المعاقين بصرياً لدى عينة الدراسة السعودية ؟
- هل توجد فروق بين الأبعاد فى مجال الأهمية ومجال التنفيذ لمقياس الكفاءة المهنية لمعلمى المعاقين بصرياً لدى عينة الدراسة المصرية ؟

- هل تختلف الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً تبعاً للنوع (ذكور- إناث)، والجنسية (سعودى ، مصرى) وأيضاً هل التفاعل بين النوع والجنسية يؤثر على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة؟
- هل تختلف الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً تبعاً لسنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق بين درجات مجالى الأهمية والتنفيذ فى استجابات عينتى الدراسة على مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحديد :

١- المفردات التى يكون فيها المعلمون أعلى كفاءة وأى المفردات يكون فيها المعلمون أقل كفاءة لتحديد جوانب القوة والضعف وعلاج جوانب الضعف.

٢- العوامل (الأبعاد) التى يكون فيها المعلمون أعلى كفاءة وأى الأبعاد يكون فيها المعلمون أقل كفاءة.

٣- الفروق بين الأبعاد (فى مجالى الأهمية والتنفيذ) لمقياس الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً لدى عينتى الدراسة السعودية والمصرية .

٤- تأثير النوع (ذكور – إناث) والجنسية (سعودى ، مصرى) والتفاعل بين النوع والجنسية على الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً.

٥- الفروق فى الكفاءة المهنية للمعلمين تبعاً لسنوات الخبرة .

٦- الفروق بين مجالى الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً (الأهمية، التنفيذ) لدى العينة السعودية والمصرية.

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من خلال عدة اعتبارات وهى :

١- الاهتمام بفئة الطلاب المعاقين بصرياً والذين يحتاجون لخدمات التربية الخاصة وتقديم هذه الخدمات لابد أن يتم تقديمها من خلال معلمين أكفاء.

٢- يعد تحديد الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً مهماً لأنه يمثل تحديد لجوانب القوة والضعف لدى المعلمين مما يتيح الفرصة فى إعادة النظر فى برنامج إعدادهم.

٣- يتم فى هذه الدراسة إعداد مقياس يستخدم لتقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً والذى يمكن استخدامه فى دراسات مستقبلية أخرى.

٤- يتم تحديد العوامل التى يتميز فيها معلمى الطلاب المعاقين بصرياً والعوامل التى يكونوا فيها أقل كفاءة وبالتالى تستخدم النتائج فى تحديد الاحتياجات التدريبية .

٥- التقدم التكنولوجى والذى يقدم خدمات لذوى الإعاقة البصرية لابد أن يقابله تقدم فى مهارات ومعارف المعلمين فى هذا المجال وكيفية استغلال هذه الامكانيات فى العمل مع المعاقين بصرياً.

الإطار النظرى:

الكفاءة المهنية :

الكفاءة هي القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأفعال أو الأقوال، وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالاً مباشراً بمجال معين وتؤدي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال (هالة بخش، ١٤٠٨ : ٣٢).

تشير الكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة إلى: مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية (ابراهيم الحسن الحكمى ، ٢٠٠٤).

ومن المؤكد أن للكفاءة المهنية أكثر من بعد ، تندرج جميعها في النهاية تحت بعدين رئيسين ، بعد معرفي وبعد أدائي وتتضمن الكفاءة من تحليلها النهائي بعدين أساسين أحدهما كمي يشير إلى النسبة بين المدخلات والمخرجات ، والآخر كيفي يعبر عما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والاكتفاء (عمر مصطفى مغربى ،١٤٢٩). ويقصد بالكفاءة المهنية "الحد الذي وصل إليه الموظف في أداء العمل وإتقانه (عبد الرزاق النمرى ، ١٤٠٨، ٢).

وتذكر سهيلة الفتلاوى " أن الكفاءة في اللغة الندية والمماثلة والمساواة، أما الكفاية فتأتي بمعنى سد الحاجة والقيام بالأمر" وبالتالي من هاتين الكلمتين المتحدتين من فاء وعين الكلمة والمختلفتين في لام الكلمة نتيجة الإبدال والتسهيل في بعض الأحيان، نجد أن: الأولى هي كفأ تدل على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة، والثانية وهي كلمة كفى تدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية أي :سد حاجته وجعله في غنى عن غيره (فى : عمر بن عبد الله مصطفى مغربي ، ١٤٢٩).

ومن الضرورى التمييز بين الكفاءة بهذا المفهوم والكفاية وبين الكفاءات والكفايات ، فبالرغم من تقارب المعنى اللغوي بينهما بحيث يسوغ استخدام احدهما مكان الآخر إلا أنه يرى أن الكفايات هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها العامل لأداء عمله وتسمح له بممارسة مهنية بسهولة ويسر دون عناء ، والتي يفترض أن يكتسبها أثناء إعداده وتدريبه للعمل (عمر مصطفى مغربى ،١٤٢٩). ويميزSchalock بين كفاءة المعلم وهي قدرته على إحداث

النتائج المطلوبة عند التلاميذ وبين المعلومات والمهارات اللازمة لإظهار هذه الكفاءة (هالة بخش ، ١٤٠٨ ، ٣١).

وتم تعريف الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب المعاقين بصرياً فى البحث الحالى تعريفاً إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والمهارات اللازمة لمعلم الطلاب المعاقين بصرياً ليقوم بتعليم الطلاب المعاقين بصرياً وتلبية احتياجاتهم ".

الإعاقة البصرية :

يعد الشخص معوقاً بصرياً إذا فقد القدرة على استخدام حاسة البصر بشكل طبيعى لتأدية أنشطة الحياة اليومية . وتنتج الإعاقة البصرية عن اعتلال فى الجهاز البصرى مما يؤدى إلى ضعف أو عجز فى واحدة أو أكثر من الوظائف البصرية الخمس وهى : البصر المركزى ، البصر المحيطى ، التكيف البصرى ، البصر الثنائى ورؤية الألوان وتنتج اصابات الجهاز البصرى عن عوامل مختلفة منها العوامل الوراثية والحوادث والأمراض والتشوهات التشريحية (جمال الخطيب وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ٢٥٩)

وتوجد فئتان من المعوقين بصرياً هما فئة المكفوفين وفئة ضعاف البصر أو المبصرين جزئياً ، والعمى أو كف البصر Blindness هو عدم قدرة الشخص على الرؤية على نحو يمكنه من تأدية الوظائف الحياتية اليومية ولذلك يعتمد الشخص الأعمى على الحواس الأخرى غير حاسة البصر للتفاعل مع البيئة ويتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل ومن الناحية الطبية والقانونية يعد الشخص كفيف إذا كانت حدة الابصار لدية فى أقوى العينين أقل من(٢٠/ ٢٠٠) قدم أو (٦٠/ ٦٠) متر بعد تنفيذ الإجراءات التصحيحية الطبية المختلفة وبناء على ذلك لا يعنى العمى فقدان البصر كاملاً ، أما الفئة الثانية فهى ضعاف البصر والتى تتراوح فى مدى من ٢٠٠/٧٠ حتى ٢٠٠/٢٠ قدم فى أقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الطبية اللازمة (فاروق الروسان ، ١٩٩٩، ٣٠٧- ٣٠٩ ؛ عبدالمطلب القريطى ، ٢٠٠٥ ، ٣٥٢).

تبلغ نسبة ذوى الإعاقة البصرية ٢.٤ طفل لكل ١٠٠٠ طفل منذ الميلاد حتى عمر ١٦ سنة بانجلترا وسكتلندا وويليز وحوالى ثلث هؤلاء الأطفال لديهم إعاقات اخرى (Cobb, 2005a) . كما أن نسبة الإعاقة البصرية ترتبط بالمستوى الاقتصادى ، حيث تراوحت نسبة الانتشار ما بين ١.٢/١٠٠٠ إلى ٣ / ١٠٠٠ فى الدول المرتفعة الدخل بينما تكون النسبة أعلى من ذلك بكثير فى الدول الأكثر فقراً حيث يوجد حوالى ٧٥ ٪ من الأطفال المكفوفين بالعالم فى البلدان النامية الأكثر فقراً فى كل من آسيا وأفريقيا (Ntim-Amponsah & Amoaku, 2008) . وأوضحت البحوث المسحية فى ٢٠٠٢م أنه يوجد حوالى ٢٤٠٠٠ طفل لديهم إعاقة بصرية بانجلترا واسكتلندا وويليز فى الأعمار منذ الميلاد حتى ١٦ عام منهم ٥٩ ٪ من هؤلاء الأطفال يتم تعليمهم بمدارس الدمج ، ٣٩ ٪ يتعلمون فى مدارس خاصة ، ٧ ٪ يتعلمون بمدارس المعاقين بصرياً . وعلى الرغم من أن الغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال ذوى إعاقة بصرية فإن من يقوموا بالتعليم لهم غير متخصصين وفى الغالب يقوم بمساعدتهم معلمين مساعدين للمعلم الأساسى سواء للعمل مع مجموعة من الأطفال أو معلم مع طفل بمفرده . ويلعب المعلمون المساعدون دوراً مهماً فى تعليم الأطفال ذوى الإعاقة البصرية لسنوات عديدة . وفى الوقت الحالى ويتذايد عدد الأطفال ذوى الإعاقة البصرية ويتم تعليمهم فى مدارس غير متخصصة فى إعاقاتهم . والمعلمين المساعدين فى تعليم المعاقين بصرياً إلا أن حوالى ٤٠ ٪ فقط درسوا مقررات عن ذوى الاعاقة البصرية ، ١٢ ٪ منهم أكملوا تدريبات عن برايل ، ولذا عند إعداد المعلمين يجب أن يكونوا درسوا بعض المقررات التى تركز على مسئوليات ودور المتخصص فى الإبصار والإعاقة البصرية ، اعداد المناهج ، مهارات التواصل فى بيئة التعلم ، الاستقلالية والدمج الاجتماعى (Cobb, 2005, b) .

طبقاً لما ذكره Kirk, Gallagher & Anastasiow (2003) ان الإعاقة البصرية تقع على متصل يمتد من البصر العادى حتى الإعاقة البصرية الشديدة جداً

– الكفيف Blindness ، وأقل فئة من الأطفال تقع فى نهاية المتصل وهم المكفوفين ، وتصنف الإعاقة البصرية بعدة طرق منها التصنيف القانونى وهذا التعريف يميز بين الكفيف و ذوى الرؤية الجزئية أو ضعاف البصر بناء على اختبارات حدة الإبصار، والطفل الذى يعد كفيف قانونياً الذى يستطيع أن يرى مع التصحيح عند فقط ٢٠ / ٢٠٠ أو أقل (Smith, 1998) . وهذا يعنى أن الطفل يستطيع الرؤية فقط على بعد ٢٠ قدم ما يراه الشخص الطبيعى على بعد ٢٠٠ قدم ، والكفيف قانونياً ليس معنى ذلك أن لايرى على الإطلاق ، أن الطفل قد يميز بين الضوء والظلام ولديه بعض الرؤية التخيلية وبالتالى يمكنه استخدام حاسة الابصار كحاسة أولى أوثانية ، ومصطلح ضعف الإبصار يشير إلى الأطفال والبالغين والذين حدة إبصارهم ٢٠ / ٢٠٠ أو أقل ويستطيعوا قراءة المادة المطبوعة بطريقة برايل بمساعدة أدوات (Douglas & McLinden, 2005).

كما أن حوالى من ٥٠- ٧٥ ٪ من التلاميذ ذوى الإعاقات البصرية يعانون من إعاقات أخرى (Silberman, 2000). ونظراً لما لحاسة البصر أهميتها فى عمليات التعليم والتعلم فإن فقدان البصر لدى التلميذ يتطلب استخدام طرق وتقنيات ومواد تعليمية بديلة أخرى تكون أكثر تلاؤماً مع إعاقته من ناحية وتساعد على تحقيق معدلات تعلم أكثر فاعلية بالنسبة له من ناحية أخرى (عبدالمطلب القريطى ، ٢٠٠٥ ، ٣٤٩) .

معلمو التلاميذ المعاقين بصرياً

يسعى المعلم إلى تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المنشودة و يلعب أدواراً متنوعة فهو عامل تغيير بالغ التأثير فى حياة طلبته فالمعلم يتفاعل مع الطلبة وجهاً لوجه عدة ساعات يومياً على مدار العام الدراسى ولذا فهو يمتلك قوة تأثير كبيرة على طلبته ولا يقتصر الأمر على تقديم المعلم المعلومات لهم أو بتطوير مهاراتهم الأكاديمية بل إن المعلم يسهم فى تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم ومواقفهم و يعمل المعلم

على توفير البيئة المادية والنفسية الغنية بالمصادر اللازمة للتعلم الاجتماعى والأكاديمى كما أنه بسلوكياته يعد نموذجاً يحتذي به طلابه (منى الحديدى ، جمال الخطيب ، ٢٠٠٥ ، ٢٠).

وقد قرر المعلمون بأنفسهم أهمية الكفاءات وتنوعها فى العمل مع الطلاب المعاقين بصرياً وإن كانت هناك فروق فى مستويات التطبيق بين معلمى الطلاب المعاقين بصرياً (Lewis & Mckenzie, 2009) .

وقد حدد المعلمون بعض التحديات التى تواجههم أثناء تدريسهم للطلاب المعاقين بصرياً ومنها نقص المهارات فى تجهيز واستخدام وسائل التدريس ، والمعارف والمهارات لدى المعلم فى تنظيم الفصول وأيضاً التواصل داخل الفصل (Mnyanyi, 2009). ومن المهارات الضرورية لمعلمى الطلاب المكفوفين استخدام االوسائل التكنولوجية الحديثة ولذا يتم تضمينها فى برامج إعداد معلمى الطلاب المعاقين بصرياً ، ويعكس مستوى استخدام هذه الوسائل التدريب المقدم فى برامج تدريب وإعداد المعلمين ، كما أن التدريب فى ورشة عمل عن " برايل " لمعلمين الطلاب المكفوفين جعلتهم يشعرون بالرضا عن اشتراكهم بورشة العمل نظراً لان التدريب عن طريقة برايل متطلب ضرورى لأداء أعمالهم مع تلاميذهم وأن التدريب أدى إلى زيادة كفاءتهم وكان ذا عائد على تلاميذهم ; (Durando &Wormsley, 2009 . Shaw, et al., 2009)

كما أن تعليم الطلاب المكفوفين يتطلب تعليمهم استخدام الوسائط التى تساعدهم على التعلم باستقلال ولذا ما يعد من كفاءة المعلمين : اتقان استخدام التكنولوجيا ، اتقان طريقة برايل ، معرفة مستوى تلاميذه فى " برايل " ومعرفته بأباء وأصدقاء تلاميذهم (Argyropoulos, et al., 2008; Latimore, 1994) .

يواجه مديري المدارس والإداريين تحدياً كبيراً المتمثل في إيجاد المدرسين الأكفاء الذين لديهم خبرة في طريقة برايل لتدريس الأطفال المكفوفين وضعاف البصر. هؤلاء المدرسون يحتاجون إلى الكثير من المهارات غير برايل لكي يحققوا النجاح ، بما في ذلك القدرة على تعلم المهارات التعويضية وإعداد مواد التعلم الخاصة ، وتقييم تعلم الطلاب ، التعاون والتشاور مع غيرهم من المهنيين ؛ فهم وظائف العين والآثار الطبية والإعاقات البصرية ، تدريس التوجه والتنقل وغيرها من المهارات التعليمية (Frieman,2006).

كما تخدم المناهج الخاصة المقدمة إلى الطفل الكفيف ثلاثة أغراض هامة هى : تدريب الطفل على طرق معينة فى القراءة (طريقة برايل) والحساب (طريقة تيلر) ، وتدريب الطفل على تنمية المهارات الاجتماعية اللازمة له فى حياته كفرد فى مجتمع غالبيته من المبصرين ، تدريب الطفل على المهارة فى الحركة والتنقل (يوسف محمود الشيخ ، عبدالسلام عبدالغفار ، ١٩٨٥ ، ٣٠٣ - ٣٠٥).

ويعتمد مديرو المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية فى المناطق التعليمية المحلية على إدارات التعليم فى الولاية لوضع معايير لإصدار الشهادات للمعلمين ، ويتم تصديق جميع الولايات على معايير محددة لتعليم الأطفال ضعاف البصر ، إلا أن هذه المعايير تختلف في جميع أنحاء الدولة بالولايات المتحدة الأمريكية ، هذه الدراسة البحثية أعدت تقريراً عن الفروق فى معايير التصديق على طريقة برايل فى جميع انحاء البلاد لمعلمي الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر (Frieman,2006).

كما يقدر أن أقل من ١٠ ٪ من الأشخاص المكفوفين قانونياً في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأقل من ٤٠ ٪ من العدد المقدر من المعاقين بصرياً وظيفياً يقرأون بطريقة برايل ، رغم أن قدراً كبيراً من التكنولوجيا المتاحة للمساعدة في تعليم القراءة والكتابة للأطفال الذين لديهم رؤية جزئية للاستخدام مثل برامج الكمبيوتر صوت وصورة، والأجهزة المكبرة ، والأجهزة السمعية إلا أن هؤلاء الأطفال أيضاً في حاجة إلى

معرفة طريقة برايل لتمكينهم من الوصول إلى أقصى ما لديهم من مستوى تعلم القراءة والكتابة والاكتفاء الذاتي (American Foundation for the Blind,1996).

وتختلف نسبة المتعلمين المعاقين بصرياً حيث بلغت أقل من ٣٪ من المعاقين بصرياً هم الذين يتعلمون القراءة والكتابة فى الأقطار النامية إنها نسبة منخفضة بالمقارنة بنسبة المتعلمين من العاديين فى هذه الدول حيث تبلغ النسبة ٥٠ ٪ ، وفى الغالب الأباء لايرون قيمة من تعليم أبنائهم المكفوفين وإذا التحق الأطفال المعاقين بصرياً بالتعليم فقد لا يجدون الانتباه المناسب فى المدارس التقليدية وأن المدرسين الذين تدربوا على تدريس برايل للمتعلمين المكفوفين يعد عدداً قليلاً ، ولكن التقدم التكنولوجى قدم آلة برايل الكاتبة بأشكال متعددة ومتطورة وأصبح الجيل الأخير يقدم تغذية راجعة صوتية ولذا يستخدمها الطلاب بمتعة كبيرة وأيضاً بسرعة فائقة وبذلك تكون حلت العديد من المشكلات ومنها الأطفال الضعاف بدنياً أو إعاقات أخرى ملازمة للإعاقة البصرية (Kumar, 2007) .

كما أن هناك من المنبئات التى تؤثر على اختيار المعلمين للوسائل التكنولوجية مع الطلاب المعاقين بصرياً ومنها خبرة المعلمين ومعرفتهم بطريقة برايل ومعرفتهم لمدى اتقان طلابهم لطريقة برايل ومعرفة المعلمين بآباء وأصدقاء طلابهم (Argyropoulos, et al., 2008) .

وعلى الرغم من أن التكنولوجيا متاحة إلا أنها لا تضمن محو الأمية ، ويعتقد أن أحد الأسباب الرئيسية لتزايد الأمية بين الناس المكفوفين وضعاف البصر هو سبباً تاريخياً حيث تم التركيز على تعليم الأطفال ذوي بقايا الإبصار لقراءة المطبوع (Spungin,1996) . وجد أن ٨٩.٤ ٪ من المعلمين في الاستطلاع للرأى لعينة وطنية اتفقوا على أن الأجهزة التكنولوجية ينبغي أن تستخدم لتعزيز برايل وليست بديلاً عنه (Wittenstein& Pardee, 1996).

تتزايد المشكلات عندما يكون الشخص المعاق بصرياً الذي لم يتم تدريبه على طريقة برايل ويضطر إلى الاعتماد على رؤية جزئية غير مناسبة أكثر من كفاءة نظام برايل ، على الرغم من أن بعض الأطفال المعاقين بصرياً يمكنهم الاستفادة من استخدام المطبوعات ذات الخط الكبير والذى يمكن الحصول عليها من الكومبيوتر وتكنولوجيا الفيديو ، ويتم الاعتماد على الطباعة الكبيرة فى حدود معينة ، كما أن إجهاد العين والبطء ، والنقص النسبي في توافر المعدات يقدم حجة مقنعة بأنه يجب أن يتم التدريس بطريقة بريل أيضا (Maneki ,1989) .

ويلاحظ أنه إذا كان المعلمون المبصرون الذين يتوقع أن يقوموا بتدريس طريقة برايل والمهارات ذات الصلة يجب أن يتعلموا هذه المهارات في تدريب ما قبل الخدمة (Allman ,1998). كما أن المدرسين لا يحتاجون إلى معرفة طريقة برايل فقط وإنما أيضا على ضرورة استخدام التقنيات الحاسوبية الجديدة التي تعزز قدرة المعلم على إنتاج المواد بطريقة برايل(Knowlton& Berger, 1999) .

ويلاحظ على وجه التحديد أن المعلمين الذين يقومون بتدريس برايل لكى يكونوا قادرين على إثبات الكفاءة لابد أن يظهروا الكفاءة في خمسة مجالات من برايل وهى : الرياضيات والعلوم والموسيقى واللغة الأجنبية والكومبيوتر، لذا من المقترح أن يكون اختبار الكفاءة للجنة الوطنية لبرايل متضمناً مواد من برامج إعداد المعلمين وأيضاً تقييم مهارات برايل للمعلمين قبل الخدمة (Amato, 2002).

لتكوين معايير الكفاءة لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً بالولايات المتحدة الأمريكية تم إرسال أسئلة مكتوبة إلى إدارات التعليم في جميع الولايات الخمسين لقسم التربية والتعليم بالولاية وطلب إرسال نسخة من شهادة المعايير للمعلمين الذين يدرسون الأطفال المكفوفين أو ضعاف البصر، بعض الولايات أرسلت نسخ ورقية من المعايير والبعض أرسلها عبر البريد الإلكتروني ، بينما البعض الآخر من الولايات تم جمع البيانات من موقعها على الانترنت، وأيضاً من خلال متابعة المكالمات الهاتفية أو

الرسائل الالكترونية للولاية إذا كان لدى الأفراد العاملين بها استفسار عن المطلوب ، البيانات الواردة من الولايات الأربع التي لم ترد على طلب الباحث تم جمعها من موقع الانترنت الخاص بالولاية تم جمع البيانات من جميع الولايات الخمسين وتم عمل معايير الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً ، وتقوم الولايات بمنح ترخيص للمرشحين الذين يرغبون في تعليم الأطفال المعاقين بصرياً ولابد أن يكون المرشح حاصل على البكالوريوس أو الماجستير وفق برنامج معتمد من الكلية أو الجامعة ؛ وقد يكون حاصل على درجة عامة (البكالوريوس أو الماجستير) في مجال التربية الخاصة ، أو أن يكون حاصل على شهادة في أي مرحلة الطفولة المبكرة والابتدائي أوالثانوي أو التربية الخاصة ، وتحدد الدورات أو المقررات المتطلبة للحصول على القبول للعمل بالتدريس مع ذوى الاحتياجات الخاصة (Frieman,2006).

فى ١٩ ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية طلب المجلس الوطني لاعتماد التعليم والمعلم (٢٠٠٣) من الجامعات والكليات لكى تتم الموافقة على وثيقة إعداد برنامج يتبع المبادئ التوجيهية لمعلم معترف به في المجتمع ، وطورمجلس التربية الخاصة (٢٠٠٣) معايير الأداء وبرامج لتدريب المعلمين لذوى الإعاقة البصرية ، **المعايير تغطي المجالات التالية :**

- الأصول : فهم عام للمصطلحات الأساسية ذات الصلة بجهاز الإبصار، والجانب التاريخى فى تعليم المعاقين بصرياً ، و فهم البرامج الفدرالية .
- النمو وخصائص المتعلمين وفقدان البصرالذى يؤثر على الجوانب الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والقضايا المرتبطة بالعمى .
- الفروق الفردية فى التعلم وتأثير العمى على التعلم .
- الاستراتيجيات التعليمية بما في ذلك استراتيجيات لتدريس القراءة والكتابة بطريقة برايل، والمتخصصة في مهارات الحياة اليومية، وتقنيات لتعديل المواد التعليمية وطرق أفضل لتلبية احتياجات الأطفال المكفوفين.

- بيئات التعلم / التفاعلات الاجتماعية تعديل البيئة للطلاب المكفوفين .
- اللغة : استراتيجيات لتعليم بدائل للاتصال الشفهي للطلبة المعاقين بصرياً .
- التخطيط التعليمي: تنفيذ وتقييم أهداف التعلم للطلبة المعاقين بصرياً .
- التقييم : المتخصص في تقنيات الطلاب المكفوفين .
- الممارسة المهنية والأخلاقية ، والتعاون مع الأسر وغيرهم من المتخصصين .

ولذا لابد أن يكون المرشح خريج برنامج مقبول وتابع لمجلس معايير معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، وأن يمتلك المرشح الخلفيّة الضرورية لتدريس برايل (Council for Exceptional Children ,2003) . سبع ولايات تطلب من المرشحين أن يمتلكوا درجة عامة في التربية الخاصة بلا إشارة تذكر لمقرر برايل أوالكفاءة فى طريقة برايل ،المرشحون الحاصلون على درجة التربية الخاصة لديهم من الخبرات والمهارات فى التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ولكن ليس بالضرورة أن يعرف كيف يدرس برايل، أربع وعشرون ولاية تطلب من المرشحين أن يكونوا درسوا مقررات معينة لكى يحصلوا على التصديق، ولكى يحصل المرشحون على التصديق لابد أن يكونوا درسوا مقررات مرتبطة بالإعاقة البصرية ، تطلب بعض الولايات من الطلاب أن يكون لديهم مقرر واحد فى برايل ، وإكمال مقرر فى طريقة برايل ليس ضماناً أن المرشح مهتم بطريقة برايل، بينما ولايات أخرى تطلب من المرشحين العرض العملى لكفاءتهم فى طريقة برايل (Frieman,2006). يوجد دليل قوى ومقنع بأن المعرفة المبكرة في برايل للطلاب المعاقين بصرياً ييسر لهم تحقيق نتائج إيجابية فى مجالات كثيرة (Johnson, 1996 ; Ryles, 1996).

إن معلمى التلاميذ ذوى الاعاقات البصرية غالباً لايمتلكون المهارات والمعرفة لإعداد المواد بطريقة برايل المطورة وكذلك تدريس رموز برايل (DeMario & Lian, 2000 ;Kapperman & Sticken, 2003) . وحالياً المهارات فى مجال رموز برايل تم تقديرها على أنها مهمة جداً بواسطة ٤٠ متخصصاً فى مجال الإعاقات البصرية (DeMario & Lian, 2000; Krebs, 2001) .

يوجد اهتمام بان معلمى التلاميذ ذوى الاعاقات البصرية غالباً ليس لديهم المهارات أو المصادر لمقابلة الحاجات التربوية للتلاميذ فى هذا المجال. كما أن المعلمين تم إعدادهم فى مجال رموز برايل فى جانبين هما إعداد المواد باستخدام رموز برايل والجانب الثانى فى كيفية تعليم التلاميذ استخدام الرموز ، كما أن "إعداد برامج لتدريب المعلمين للطلاب المعاقين بصرياً ينبغي أن تركز بصورة أكبر على التدريب فى رموز برايل فى الرياضيات "(Kapperman & Sticken ,2003, 111).

وتدريس الطلاب ذوى الإعاقة البصرية المواد الدراسية التى تدرس للعاديين ما يجعل المهمة على عاتق المعلم كبيرة وبخاصة المواد العلمية ، وبخاصة فى الدول التى تولى اهتماماً كبيراً للمكفوفين حيث أن العديد من المكفوفين فى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بطبيعتهم لهم اهتمامات وميول طبيعية نحو الفضاء هذه الميول تدفعهم ليتعلموا الأصول العلمية والكمية ومهارات التفكير الناقد وهذا قد يقود أحياناً إلى خبرة فى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ولكن العلوم ودراستها لاتتناسب مع المكفوفين لأنهم يحتاجون إلى معلومات مرئية ولذا فالعديد من المؤسسات الفدرالية الأمريكية اهتمت بهذا الشأن لتنمية العلوم لدى المكفوفين واتاحة الفرص أمامهم لتعلم العلوم وذكر التقرير أنه يوجد حوالى مائة الف شباب كفيف بالولايات المتحدة الأمريكية قليل منهم يشتركوا فى العلوم(Nemeth, 1972) , (Beck-winchatz &Riccobono, 2008).

أفضل تصرف نحو اهتمامات الأطفال المعاقين بصرياً من جانب المديرين هو عمل تعهد أن كل طفل كفيف أو معاق بصرياً سيكون له الحق فى تعلم طريقة برايل، وأن طريقة برايل يتم تعلمها بواسطة شخص يكون مؤهلاً في استعمالها،لا يتلقى المسؤولون ضمان بأن المرشح لديه شهادة معتمدة رسمية من الولاية بأنه سيكون متمكن من طريقة برايل يحتاج المديرون أن يتأكدوا من أن كل مرشح يرغب أن يعمل مع الأطفال المعاقين بصرياً بأن لديه من المهارات ما يجعله قادراً على تدريس

طريقة برايل، أفضل خدمة تقدم للأطفال المعاقين بصرياً في العناية بهم هوان يتم توظيف المعلمين المؤهلين لتدريس طريقة برايل ، مع تعليم مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل بواسطة المعلمين الأكفاء، والأطفال المعاقين بصرياً سوف يتمكنون من الوصول إلى استغلال كامل إمكاناتهم ، ويأخذون مكانتهم داخل المجتمع ، كما أشارت نتائج دراسة تناولت المقارنة بين مجموعة من الأفراد البالغين يعدون من المكفوفين قانونياً والذين تعلموا القراءة بطريقة برايل قد تبين أن أولئك الذين تعلموا القراءة و استخدام برايل أعلى معدلات التوظيف ومستويات التعليم ، وكانت الأكثر فى الاكتفاء الذاتي مالياً ، ويقضون وقتاً أطول في القراءة مقارنة بالذين تعلموا القراءة باستخدام الطباعة العادية (Ryles, 2008).

المعايير Standards

جاء في المعجم الوجيز " المعيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير ، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص ، ومنها " المعايرة " أي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية ومعروفة قوتها ، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء ، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معايير ، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير(مجمع اللغة العربية ، ١٩٩٤ ، ٤٤٣- ٤٤٣).

أصبحت المعايير هى المدخل الحقيقى إلى تحقيق جودة التعليم فى مؤسسة ما، ولهذا تعد عقداً اجتماعياً فى المجتمع بصفة عامة حول متطلبات التعليم ، وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً. يعد المعيار آلية لتحسين الأداء للتمكن من تقييمه فى نفس الوقت ، وكلمة الإنجليزية Standard التى تعنى المعيار وهى الترجمة الشائعة له وهو عبارة عن حالة Statement واضحة وبسيطة قابلة للقياس (أشرف محمود ، محمد جاد ، ٢٠٠٩ ، ١٥).

وجدير بالذكر أن مصطلح معيار يختلف عن المصطلحات الأخرى مثل مصطلح المؤشر Indicator ، وهى الصياغة الأبسط التى تنبثق إجرائياً عن المعيار ، فمن المتوقع أن يكون لكل معيار مجموعة من المؤشرات مصاغة بطريقة أكثر إجرائية ، والمعيار يمكن أن يكون مؤشرًا إلا أن ليست كل المؤشرات معاييراً ، وكذلك هناك مصطلح الوحدة القياسية Rubric وهو الذى يمكننا من أن نحكم على أن معياراً محدداً قد توافرت فيه مؤشرات بدرجة محددة ، وغالباً ما تكون متدرجة على خمسة أو أربعة مستويات ، ويشير المستوى الخامس إلى الأفضل فى تحقيق المعيار ، أما المحكات فهى أسس خارجية للحكم على البرامج فلكى نحكم على نجاح برنامج تدريبى أو تعليمى معين فى تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء الدارسين فيه بمستويات الكفايات الإنتاجية كما تتحدد فى الميدان الفعلى للعمل أو المهنة (صفاء محمد عبد العزيز، سلامة عبد العظيم حسين ، ٢٠٠٥ ، ٤٧٠ – ٤٧١) ، (وزارة التربية والتعليم المصرية ، ٢٠٠٣ ، ٢٧- ٣٠).

والمعيار هو مصطلح يستخدم لقياس الجودة أو ضمانها من خلال قياس العمليات والأداء والمخرجات ، وبالتالى هو مقياس لتقييم وقياس الجودة يشير إلى وجودها أو غيابها ، فهو يعد مؤشراً للأداء ولكن ليس كل مؤشرات الأداء تعد معاييراً (Mishra, 2006, 80)، وتعد المعايير هى المدخل الحقيقى إلى تحقيق جودة التعليم. وتتسم المعايير بالشمول لتقويم جودة التعليم معايير للقائم بالتدريس والطالب والمادة التعليمية ومعايير للمهارات والخصائص المهنية والشخصية التي ينبغي أن يتسم بها العاملون في مجال العملية التعليمية ، ويتم مراجعة المعايير من فترة إلى أخرى، حسب متغيرات العمل، وما يجد من ظروف مستحدثه (أشرف محمود و محمد جاد ، ٢٠٠٩ ، ٣١).

وفي إطار تحقيق الجودة والتطوير المهني ، تقوم منظمات مختصة بالولايات المتحدة الأمريكية بالتأكد من تحقيق الجودة على ثلاثة مستويات : مستوى الإعداد

للمهنة ، مستوى الالتحاق بالمهنة (بعد التخرج مباشرة)، مستوى التمرس بالمهنة ، كما تهدف معايير مراحل النمو في المهنة إلى تحقيق هدف رئيسى لكل مرحلة من المراحل الثلاث ، حيث أن :

١- معايير الاعتماد الأكاديمي Accreditation لمرحلة الإعداد للمهنة: التأكد من أن جميع برامج الإعداد تقدم قدراً معقولاً من المعارف والتدريب الميداني الموجه الذي ينبغي أن يتصف بالشمول والحداثة.

٢- معايير إجازة التدريس Licensing لمرحلة الالتحاق بالمهنة: التأكد من أن الخريجين اكتسبوا المعارف التي يحتاجونها للقيام بالتدريس بصورة مناسبة.

٣- معايير الترخيص للتدريس Certification لمرحلة المعلم الممارس: التأكد من أن الممارس للمهنة يمتلك معارف ومهارات متقدمة ويستطيع أن يقوم بمهام لا يستطيع أن يقوم بها أقرانه، وتتم بعد أن يقضي المعلم فترة طويلة في المهنة ويدرس موضوعات جديدة غالبا ما تكون في صورة تدريب ميداني موجه (عبد الوهاب محمد النجار، ٢٠٠٧ : ٨ - ١٠).

وفى البحث الحالى تم تعريف المعايير تعريفاً إجرائياً بأنها مجموعة المؤشرات التى تدل على مستوى الأداء الملائم والكافى والذى يوصف بالكفاءة المهنية لقيام المعلمين بالتدريس للتلاميذ المعاقين بصرياً لتعليمهم المعارف والمهارات الضرورية لهم.

الدراسات السابقة :

دراسة Skyllingstad (1987) والتى هدفت إلى تحديد الكفاءات التربوية لدى معلمى التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية بولاية Kentucky الأمريكية ، تم تطبيق استبيانات تم تصميمها فى الدراسة على عدد ٣٩ معلماً من معلمى المعاقين بصرياً ومن نتائج الدراسة أن المعلمين أعلى قليلاً من المعايير العالمية فى المستويات التربوية

والخبرة ، وأيضاً معلمى المعاقين بصرياً ذوى كفاءات مرتفعة وأن المعلمين كان تركيزهم على مهارات منها التوجه والحركة وطريقة برايل ومهارات الحياة اليومية .

وهدفت دراسة Stratton (1991) إلى تحديد الكفاءات المطلوبة من المعلمين لكى يقوموا بالتدريس للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية ، تم أخذ أراء المديرين والمعلمين والمعلمين المدربين فى تحديد الكفاءات الضرورية لتحديد الكفاءات اللازمة لمعلمى المعاقين بصرياً فى المرحلة العمرية منذ الميلاد حتى عمر الخامسة منها ما هو تقليدى ومنها ما هو جديد ، والكفاءات مثل: معرفة المعلمين بالنمو الطبيعى للأطفال ومعرفتهم بتأثير الإعاقة البصرية على المعاقين، معرفة احتياجات الأطفال الطبية والصحية ، استخدام الوسائل الخاصة بذوى الإعاقة البصرية وتصميم البحوث والتكيف مع القواعد الجديدة مثل العمل فى فريق والتعاون مع الهيئات والتعاون مع أسر المعاقين بصرياً والتعاون مع فريق التقييم متعدد التخصصات وتغيير طريقة تقديم الخدمات و الإرشاد للمعاقين بصرياً .

وتناولت دراسة (1994) Latimore تأثير التدريب على الجوانب الجديدة فى طريقة برايل على كفاءات الطلاب المعلمين للتلاميذ المعاقين بصرياً ، بلغت عينة الدراسة ١١ طالباً من الطلاب الدارسين لدرجة الماجستير فى تخصص تدريس المعاقين بصرياً ، والجوانب الجديدة تتمثل فى قراءة المطبوعات للمراجعة والقراءة باللمس والممارسات الارشادية ومن نتائج الدراسة حدث تحسن فى هذه المهارات وقل عدد الأخطاء ونجاح الطلاب فى مقرر برايل .

ودراسة (1998) Kim & Corn التى تناولت العوامل التى تؤثر على كفاءة المعلم للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ، بلغت عينة الدراسة ١١٦ معلماً تم تطبيق استبيان عن كفاءة المعلم فى تدريس المعاقين بصرياً ، ومن نتائج الدراسة أن من أكثر العوامل تأثيراً على كفاءة المعلم هو عمله الحالى فى مجال التربية الخاصة.

ودراسة (Rosenblum & Amato(2004 بحثت في إعداد واستخدام الرموزالمتطورة لطريقة برايل ، بلغت عينة الدراسة ١٣٥ معلماً من معلمى الطلاب ذوى الإعاقة البصرية، تقريباً جميع المعلمين قد درسوا مقرر واحد على الأقل في الرموزالمتطورة كجزء من الإعداد الجامعي، أما بالنسبة لوظائفهم في وضعها الراهن تم إعدادهم فى مواد متباينة منها العمليات الأساسية الأولية ، المشكلات اللفظية ، الرسوم البيانية اللمسية، والكسور.

وفى دراسة (2002) Amato التي شملتها الدراسة الاستقصائية لبرامج الجامعة لإعداد المعلمين للطلاب ذوي الإعاقات البصرية ، وجد أن معلمى برايل بالجامعة قرروا أن ٢٥ ٪ من البرامج يعتقد أن الخريجين منها لم يكونوا ذوى كفاءة فى برايل المطور بسبب الوقت المحدود لتعليم الطلاب .

وتناولت دراسة محمد زين العابدين على (٢٠٠٥) مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهرى الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية المهنية ، بلغت عينة الدراسة ١٦ طالباً وطالبة من طلبة الدبلوم المهنية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وهى التى يطبق عليها البرنامج والأخرى ضابطة ، تم تطبيق قائمة كفايات تدريس مهارات طريقة برايل وتشمل ٨٠ بنداً ، ومن نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالاً فى جميع الكفايات فى مهارات طريقة برايل.

وقارنت دراسة (2006) Bickford بين أسلوبين لإعداد معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً وهما طريقة التعليم عن بعد والأسلوب المعتاد وتمت المقارنة بين المجموعتين فى ١٨ كفاءة ومن نتائجها لا توجد فروق فى الكفاءات (المعارف والمهارات) اللازمة لتدريس التلاميذ المعاقين بصرياً.

وهدفت دراسة (Evans (2007 إلى تحديد أهمية الخبرة والتخصص للمدرسين والأخصائيين النفسيين الذين يعملون فى مدارس الطلاب ذوى الإعاقة

البصرية ، بلغت عينة الدراسة ١٨٩ معلماً للطلاب المعاقين بصرياً ، ٦٣ أخصائي نفسى ، وتم تطبيق استبيان عن الرضا عن العمل ومقياس آخر لتشخيص جوانب القوة والضعف لمجموعتى الدراسة ، ومن نتائج الدراسة أن مجموعة معلمى الطلاب المعاقين بصرياً أعلى من مجموعة الأخصائيين النفسيين فى المعرفة بخصائص الطلاب المعاقين بصرياً ، بينما الأخصائيين النفسيين أعلى من المعلمين فى معرفة الجانب الاحصائى وصدق الأدوات ، كما تختلف المجموعتان فى الرضاعن العمل حيث أن مجموعة المعلمين أعلى رضاً عندما يعملون مع زملاء متخصصين .

وتناولت دراسة (Mnyanyi(2008 عمليات التدريس والتعليم للتلاميذ المكفوفين فى مدارس العاديين فى تنزانيا Tanzania ، تم اختيار احدى مدارس الدمج التى بها تلاميذ مكفوفين ، وهذه المدرسة بها ١٢٥٨ طالب وطالبة ، منهم ٣٥ ذوى إعاقات بصرية ، عدد مدرسى هذه المدرسة ٣٣ مدرساً فقط يوجد معلمان تلقيا تدريباً فى التربية الخاصة ومعلمان آخران يعانيان من إعاقة بصرية ، ومن نتائج الدراسة أن وجهة نظر المعلمين وتلاميذهم المعاقين بصرياً أنهم يحتاجون إلى المساندة من جانب المعلمين وتدريبهم لكى يستطيعوا جعل بيئة التعلم أكثر إثارة وجاذبية مما يؤدى إلى كفاءة لدى التلاميذ المعاقين بصرياً ، وتدريب المعلمين على كيفية تضمين التلاميذ المعاقين بصرياً فى عمليتى التعليم والتعلم ويشاركون فى الأنشطة المتنوعة مما يؤدى إلى زيادة دافعية طلابهم للتعلم .

وهدفت دراسة (Lee, et al.(2008 إلى تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً ، طبقاً لمعايير الكفاءة المهنية التى تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمى التربية الخاصة *The Council for Exceptional Children (CEC)* فى ٢٠٠١ م ، تم استخدام استبيان لجمع المعلومات من ١٩٠ معلماً بكوريا الجنوبية من معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً ومن نتائج الدراسة أن درجة الأهمية للمعايير أعلى من درجة التنفيذ ، وتقدير الأهمية والتنفيذ كان فى المستوى

المتوسط ، وأن درجة الأهمية كانت أعلى ما يكون فى استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل ، بينما كانت أدنى الدرجات فى الأصول التاريخية فى تعليم الأفراد المعاقين بصرياً ، أما فى جانب التنفيذ كانت أعلى ما يكون فى استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل بينما أدنى الدرجات كانت فى استخدام أدوات تقييم الإعاقة الخاصة ، كما أنه لا توجد فروق فى مجال الأهمية ترجع إلى خلفية المعلمين التربوية وخبراتهم ولكن وجدت فروق دالة (عند مستوى ٠.٠١) فى بعض الأبعاد وهى : التواصل ، الممارسات المهنية والاخلاقية والتعاون بين مجموعات المعلمين فى رياض الأطفال والابتدائى والمتوسط والثانوى ، وتوجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فى بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعى والتقييم بين هذه المجموعات .

وتناولت دراسة Aponte & Marie(2009) تحليل وصفى لمعرفة المعلمين بالأطفال المعاقين بصرياً بالتكنولوجيا المساندة لهم والتى تعد ضرورية لنمو الطلاب المعاقين بصرياً ، تم استخدام ٣ أدوات تم استخدامها فى بورتريكو ، جورجيا و وتكساس لتحديد التكنولوجيا المساعدة للطلاب المعاقين بصرياً والتى تؤدى لزيادة تعليمهم القراءة والكتابة داخل الفصل الدراسى والتى تحسن تحصيلهم الدراسى والتكامل مع المجتمع ومن نتائج الدراسة أن ٩ ٪ من المدرسين البالغ عددهم ٢١٩ مدرساً الذين يعرفون عن التكنولوجيا المساعدة .

وتناولت دراسة Kesiktas & Akcamete (2011) الكفاءات المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً بتركيا ، تم اختيار عينة قوامها ٣٨١ معلماً من معلمين فى الخدمة أو قبل الخدمة أو مرشدين نفسيين ، تم تطبيق مقياس يضم ٨٠ بنداً لقياس الكفاءات المهنية للمعلمين تتوزع على خمسة أبعاد وتغطى مجالين هما الأهمية والتنفيذ ، ومن نتائج الدراسة أن أعلى استجابات على خمسة بنود جميعها تتمثل فى الجانب المهارى ، يواجه المعلمون مشكلات فى تنفيذ تدريس المعارف والمهارات للتلاميذ ذوى الإعاقات البصرية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

تباينت الدراسات السابقة من حيث الأهداف منها ما تناول العوامل التى تؤثر على كفاءة معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً (Kim & Corn (1998 بينما تناولت دراسة محمد زين العابدين على (٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل بينما تناولت دراسة *Rosenblum & Amato*(2004) (مدى تركيز برامج اعداد المعلمين على استخدام طريقة برايل، بينما دراسة Evans (2007) والتى هدفت إلى تحديد أهمية الخبرة والتخصص للمدرسين والأخصائيين النفسيين الذين يعملون فى مدارس الطلاب ذوى الإعاقة البصرية ، وتناولت دراسة (Lee, et al.(2008 تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً، وتناولت دراسة (Aponte & Marie(2009 مدى إلمام معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً بالتكنولوجيا المساندة لهم ، وتناولت دراسة (Lee, et al.(2008 تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً ، طبقاً لمعايير الكفاءة المهنية التى تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمى التربية الخاصة.

وتوصلت هذه الدراسات إلى نتائج منها :

١- نسبة المعلمين الذين يعرفون عن التكنولوجيا المساندة للمعاقين بصرياً ٩ ٪ ((Aponte & Marie,2009. قرر اساتذة الجامعة أن ٢٥ ٪ من الطلاب الخريجين لم يتقنوا طريقة برايل (Amato ,2002)

٢- درجة الأهمية للمعايير أعلى من درجة التنفيذ ، وتقدير الأهمية والتنفيذ كان فى المستوى المتوسط ، درجة الأهمية كانت أعلى ما يكون فى استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل ، بينما كانت أدنى الدرجات فى الأصول التاريخية فى تعليم الأفراد المعاقين بصرياً ، أما فى جانب التنفيذ كانت أعلى ما يكون فى استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل بينما

أدنى الدرجات كانت فى استخدام أدوات تقييم الإعاقة الخاصة ، كما أنه لا توجد فروق فى مجال الأهمية ترجع إلى خلفية المعلمين التربوية وخبراتهم ولكن وجدت فروق دالة فى بعض الأبعاد (Lee, et al., 2008) .

٣- تدريب معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً يجعلهم أعلى كفاءة فى تكييف البيئة التعليمية (Mnyanyi,2008). كما أن تدريبهم يجعلهم أكثر إتقاناً وكفاءة لطريقة برايل (محمد زين العابدين ، ٢٠٠٥).

٤- معلمى الطلاب المعاقين بصرياً أعلى من مجموعة الأخصائيين النفسيين فى المعرفة بخصائص الطلاب المعاقين بصرياً ، بينما الأخصائيين النفسيين أعلى من المعلمين فى معرفة الجانب الاحصائى وصدق الأدوات ، كما تختلف المجموعتان فى الرضاعن العمل حيث أن مجموعة المعلمين أعلى رضاً عندما يعملوا مع زملاء متخصصين (Evans ,2007) .

فروض البحث :

١- يتباين ترتيب استجابات المعلمين على مفردات مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً (فى مجالى الأهمية والتنفيذ) لدى عينة البحث السعودية والمصرية.

٢- يتباين ترتيب استجابات المعلمين على عوامل مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً فى مجالي الأهمية والتنفيذ لدى عينة البحث السعودية والمصرية.

٣- لا توجد فروق بين درجات أبعاد مقياس كفاءة معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً لدى عينة البحث السعودية.

٤- لا توجد فروق بين درجات أبعاد مقياس كفاءة معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً لدى عينة البحث المصرية.

٥- لا تختلف الكفاءة المهنية لدى معلمى الطلاب المعاقين بصرياً تبعاً للنوع (ذكور- إناث) والجنسية (سعودى ، مصرى) والتفاعل بين النوع والجنسية.

٦- تختلف الكفاءة المهنية لدى معلمى الطلاب المعاقين بصرياً تبعاً لسنوات الخبرة لدى عينة البحث السعودية والمصرية.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الأهمية ودرجات التنفيذ لأبعاد مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً لدى عينة البحث السعودية والمصرية.

إجراءات البحث :

عينة البحث :

بلغت عينة البحث الحالي (١٢٤) معلماً ومعلمة من معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً ومتوسط أعمارهم م = ٣٦.٥٠٨ عاما ، ع = ٦.١١٦ ؛ منهم ٦٩ معلما ومعلمة(٤٦ ذكور ،٢٣ إناث) من المملكة العربية السعودية وأعمارهم م= ٣٥.٨٤١ عاما ، ع = ٦.٢٩١ وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطائف ومكة المكرمة وجدة ؛ أما العينة المصرية بلغت ٥٥ معلماً ومعلمة (٤٠ ذكور ، ١٥ إناث) وأعمارهم م = ٣٧.٣٤٦ عام، ع= ٥.٨٣٨ تم اختيارهم من محافظتى سوهاج و قنا وتوزيعهم من حيث المراحل التعليمية والنوع (ذكور – إناث) كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١)

توزيع عينة البحث تبعاً للمراحل التعليمية والنوع

	ابتدائى	متوسط	ثانوى	المجموع
ذكور	٤٧	٢٦	١٣	٨٦
إناث	١١	١٠	١٧	٣٨
المجموع	٥٨	٣٦	٣٠	١٢٤

أدوات البحث :

مقياس تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً (تعريب وتقنين الباحثان)

يتكون هذا المقياس من جزئين الجزء الأول يتعلق بالمعلومات عن المفحوصين ، والجزء الثانى تضمن فى صورته النهائية ٧٤ مؤشراً من المؤشرات عن المعايير المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً والتى تتضمن قسمين فى الاستجابة عن كل مؤشرقسم للأهمية وقسم آخر عن التنفيذ، يهدف المقياس إلى تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية ، والتى بناء عليها تم إعداد واختيار المعلمين الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ المعاقين بصرياً ، ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات فى البيئة العربية لم يجد الباحثان أداة مناسبة يتم استخدامها لتحقيق هدف الدراسة ، ولذا تم ترجمة استبيان تقييم الكفاء المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً والذى أعده (Lee, et al., 2008) والمعد فى ضوء المعايير الدولية لمعلمى التربية الخاصة- إعاقة بصرية - ولكن تم حذف بعض العبارات التى لا تتناسب مع الثقافة العربية والإسلامية كما تم إضافة بعض المفردات التى وجد بها نوع من القصور فى المقياس الأصلى حيث تم إضافة بعض المفردات ، حيث بلغت عدد مفردات المقياس٧٨ مفردة وبعد عرضه على عدد (٥) محكمين تم حذف بعض المفردات وتعديل البعض الآخر حتى أصبح فى صورته النهائية ٧٤ مفردة (بينما فى المقياس الاصلى ٦٩ مفردة) وهذه المفردات موزعة على ١٠ أبعاد كما أنها تمثل مجالين هما: المعرفة Knowledge و المهارات Skills ، وتكون استجابة المعلم لكل مفردة مزدوجة من حيث أهمية المفردة ودرجة التنفيذ ، وهذا المقياس معد بطريقة ليكرت خماسى الاستجابة. والجدول التالى يوضح أبعاد المقياس وتوزيع المفرادات على الأبعاد :

جدول (٢)

توزيع المفردات على أبعاد المقياس

م	الأبعاد	المعرفة	المهارة	توزيع المفردات على الأبعاد	عدد المفردات
١	الأصول التاريخية	٦	٠	١-٦	٦
٢	نمو وسمات المتعلمين	٦	٠	٧-١٢	٦
٣	الفروق الفردية فى التعلم	٣	٠	١٣-١٥	٣
٤	استراتيجيات التعلم	٢٠	٤	١٦-٣٩	٢٤
٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٢	٣	٤٠-٤٤	٥
٦	التواصل	٢	٤	٤٥-٥٠	٦
٧	الخطة التعليمية	٢	٣	٥١-٥٥	٥
٨	التقييم	٦	٦	٥٦-٦٧	١٢
٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	٢	١	٦٨-٧٠	٣
١٠	التعاون	٢	٢	٧١-٧٤	٤
	المجموع	٥١	٢٣	٧٤	٧٤

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس فى الدراسة الحالية بعدة طرق هى :

أ- صدق المحكمين: وهو ما يعرف بالصدق السطحى أو الظاهرى Face Validity حيث تم عرض المقياس على عدد (٥) من المحكمين فى مجال التربية الخاصة وعلم النفس ومن المتخصصين العاملين فى تدريس التلاميذ المعاقين بصرياً ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات .

ب- صدق البناء : تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ٥٠ معلماً ومعلمة (٢٠ معلماً ومعلمة من السعودية ، ٣٠ معلماً ومعلمة من مصر من معلمى المعاقين بصرياً) لتقنين المقياس وتم دمج المجموعتين بعد التأكد من عدم وجود

فروق دالة فى مجالى المقياس الأهمية والتنفيذ وتم حساب ارتباط كل مفردة بالبعد الذى تنتمى إليه والتى تراوحت ما بين ٠,٥٥١ إلى ٠,٩٥٩ كما هو موضح فى جدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ارتباط المفردات بالبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٥٠ معلماً ومعلمة)

البعد الأول			البعد الرابع			البعد الثامن		
المفردات	الارتباط بالبعد		المفردات	الارتباط بالبعد		المفردات	الارتباط بالبعد	
	الأهمية	التنفيذ		الأهمية	التنفيذ		الأهمية	التنفيذ
١	٠,٧٣٨	٠,٨٠٩	١٦	٠,٧٦٦	٠,٦٢٠	٥٦	٠,٩٤٥	٠,٩٤٩
٢	٠,٩٠٠	٠,٩٠٣	١٧	٠,٦٩٣	٠,٥٦١	٥٧	٠,٩٤٧	٠,٩٠٩
٣	٠,٨٩٦	٠,٩١٢	١٨	٠,٧٨٨	٠,٧١٦	٥٨	٠,٩٠٦	٠,٨٤٩
٤	٠,٨٩٢	٠,٨٣٦	١٩	٠,٨٤٥	٠,٧١١	٥٩	٠,٩١٣	٠,٨٩٣
٥	٠,٨٩٦	٠,٨٩٥	٢٠	٠,٧٤٥	٠,٥٥١	٦٠	٠,٩٤٠	٠,٩٣٤
٦	٠,٩٢٠	٠,٨٩٩	٢١	٠,٨١٤	٠,٧٤١	٦١	٠,٩٥٧	٠,٩١٤
البعد الثانى			٢٢	٠,٨٦٠	٠,٧٧٤	٦٢	٠,٩٠٨	٠,٩٢١
المفردات	الارتباط بالبعد		٢٣	٠,٨٢٩	٠,٨٤٧	٦٣	٠,٩٤٠	٠,٩١١
	الأهمية	التنفيذ	٢٤	٠,٨٦٣	٠,٨٤٩	٦٤	٠,٩٢٧	٠,٩٤٢
٧	٠,٨١٩	٠,٧٩٢	٢٥	٠,٩٠٦	٠,٩١٤	٦٥	٠,٩٥٣	٠,٩٠٥
٨	٠,٩٠٦	٠,٨٨٦	٢٦	٠,٧٨٤	٠,٧٨٩	٦٦	٠,٨٥١	٠,٨١٥
٩	٠,٩١٤	٠,٨٧٨	٢٧	٠,٨٢٨	٠,٨١٨	٦٧	٠,٩٣٨	٠,٨٩٣
١٠	٠,٩٢٤	٠,٨٨١	٢٨	٠,٨٢٩	٠,٧٩٤	البعد التاسع		
١١	٠,٨٨٤	٠,٧٤٢	٢٩	٠,٨٦٦	٠,٨٣٠	المفردات	الارتباط بالبعد	
١٢	٠,٨٣٩	٠,٨٤٣	٣٠	٠,٨٥١	٠,٧٩٥		الأهمية	التنفيذ
البعد الثالث			٣١	٠,٨٣٦	٠,٧٤٧	٦٨	٠,٩١٧	٠,٩١٥

المفردات	الارتباط بالبعد	
	الأهمية	التنفيذ
١٣	٠,٩٣٥	٠,٩٢٢
١٤	٠,٩٠٣	٠,٩٠٨
١٥	٠,٨٨٠	٠,٩٣٣
البعد الخامس		
المفردات	الارتباط بالبعد	
	الأهمية	التنفيذ
٤٠	٠,٨٧٨	٠,٨٥٨
٤١	٠,٩١٣	٠,٩٣٠
٤٢	٠,٩٤٢	٠,٨٦٣
٤٣	٠,٩٢٧	٠,٩٠٩
٤٤	٠,٩١٣	٠,٨٧٥
البعد السادس		
المفردات	الارتباط بالبعد	
	الأهمية	التنفيذ
٤٥	٠,٧٨١	٠,٨٧٣
٤٦	٠,٨٦٤	٠,٨٣٠
٤٧	٠,٩١٨	٠,٩٢٦
٤٨	٠,٨٩٨	٠,٨٧٤
٤٩	٠,٨٧٨	٠,٨٨٦
٥٠	٠,٩٣٧	٠,٩٢٤

٣٢	٠,٧٤٠	٠,٧٣٨
٣٣	٠,٧٧١	٠,٧٣٤
٣٤	٠,٦٩١	٠,٨٢٧
٣٥	٠,٧٨٩	٠,٧٧٢
٣٦	٠,٨٨٤	٠,٨٢٤
٣٧	٠,٨٢٧	٠,٧٩٤
٣٨	٠,٨٤٤	٠,٨٨٩
٣٩	٠,٨٥٩	٠,٨٠٤
البعد السابع		
المفردات	الارتباط بالبعد	
	الأهمية	
٥١	٠,٩٣٥	٠,٨٩٢
٥٢	٠,٨٩٦	٠,٩٠٢
٥٣	٠,٩٥٣	٠,٩١٧
٥٤	٠,٩٥٥	٠,٩٢٣
٥٥	٠,٩٥٦	٠,٩٠٣

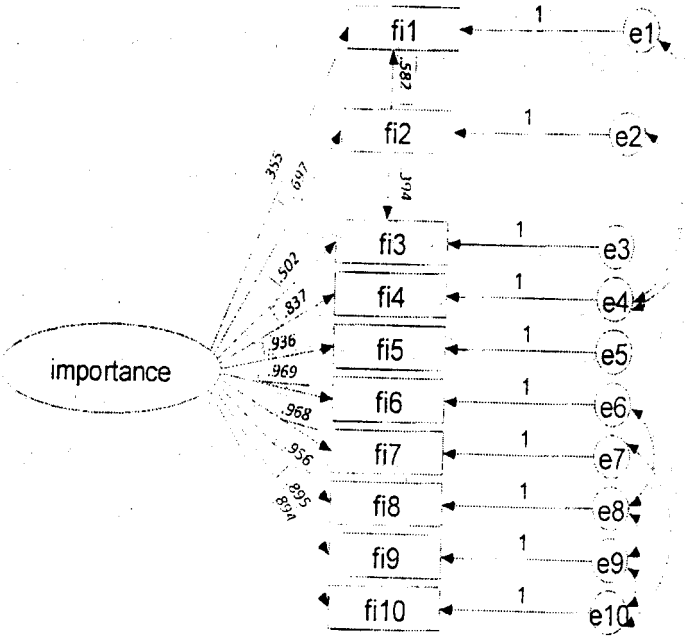
٦٩	٠,٩٥٠	٠,٩١٥
٧٠	٠,٩٤١	٠,٩٣٨
البعد العاشر		
المفردات	الارتباط بالبعد	
	الأهمية	التنفيذ
٧١	٠,٨٧٦	٠,٩٥٢
٧٢	٠,٩٥٦	٠,٩٥٦
٧٣	٠,٩٥٦	٠,٩٥٩
٧٤	٠,٩٦٤	٠,٩٣٨

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول (٣) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن المقياس له معاملات صدق مرتفعة مما يتيح استخدام هذا المقياس فى البحث الحالي .

ج- الصدق العاملى التوكيدى:

تم حساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملى التوكيدى باستخدام *Amos 3.6* (Arbuckle&Wothke,1999) ، حيث تم افتراض عامل كامن واحد وهو مجال الأهمية فى الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً تتشبع عليه الأبعاد الفرعية للمقياس وأيضاً مجال التنفيذ فى الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً ، وباستخدام طريقة أقصى أحتمال *ML* فى التحليل كانت مؤشرات جودة المطابقة كما موضحة فى الجدول التالى :



شكل (١)

التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الكفاءة المهنية لمعلم المعاقين بصرياً لمجال الأهمية

يتضح من جدول (٤) أن قيمة مربع كاى تساوى ٢٦.٦٤٦ وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند درجة حرية ٢٧ ، حيث كانت قيمة نسبة مربع كاى لدرجات الحرية تساوى ٠.٩٨٧ مما يدل على تطابق النموذج مع البيانات تماماً لأن هذه القيمة عندما تكون أقل من ٢ يدل على تطابق البيانات تماماً مع النموذج *(Pedhazur,1997,818- 819)* .

أما مؤشرات المطابقة المطلقة وهى مؤشر حسن المطابقة *(GFI)* يساوى ٠.٩٠٣ ومؤشر حسن المطابقة المصحح *(AGFI)* يساوى ٠.٨٠٣ واللذان تتراوح قيمة كل

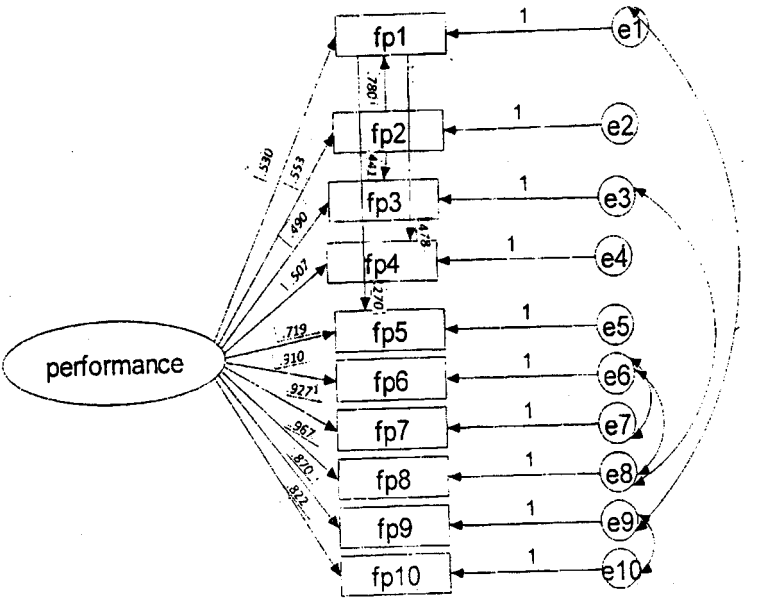
منهما (٠ ، ١) وكلما اقتربت من الواحد الصحيح يشير إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة وفى هذه الحالة تقترب من الواحد الصحيح مما يدل على أن النموذج يتطابق جيداً مع البيانات (عبد الناصر السيد عامر، ٢٠٠٤؛ *Aron& Aron, 1994, 517*) ، ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبى *(RMSEA)* والذى إذا بلغت قيمته ٠.٠٥ فأقل دل ذلك على أن النموذج يتطابق تماماً مع البيانات وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٨ ، ٠.٠٥ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات ،ويتم رفض النموذج إذا زادت القيمة عن ٠.٠٨ ، ولكن هنا يتضح من الجدول السابق أن القيمة تساوى الصفر مما يدل على أن النموذج يتطابق تماماً مع البيانات .

ومؤشرات المطابقة المتزايدة : وهى تعتمد على مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفرى والذى يُفترض فيه وجود عامل عام واحد تتشبع عليه كل المتغيرات المقاسة ومن هذه المؤشرات مؤشر المطابقة المعيارى *(NFI)* ، و مؤشر المطابقة المقارن *(CFI)* ومؤشر توكر لويس *(TLI)* ، ومؤشر المطابقة المتزايد *(IFI)* (عبدالناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤) وقيم هذه المؤشرات تتراوح بين (٠ ، ١) ، ومن الجدول (٤) يتضح أن قيم هذه المؤشرات تقترب من الواحد الصحيح مما يؤكد تطابق النموذج مع البيانات تماماً .

جدول (٤)

مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة بالجدول التالي:

AGFI	GFI	x^2/df	*Df*	x^2
0.803	0.903	0.987	27	26.646
RMSEA	TLI	CFI	IFI	NFI
0.000	1.00	1.00	1.00	0.966



شكل (٢)

التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الكفاءة المهنية لمعلم المعاقين بصرياً لمجال التنفيذ

يتضح من جدول (٥) أن قيمة مربع كاى تساوى ١٧.٠٠١ وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند درجة حرية ٢٦ ، حيث كانت قيمة نسبة مربع كاى لدرجات الحرية تساوى ٠.٦٥٤ مما يدل على تطابق النموذج مع البيانات تماماً لأن هذه القيمة عندما تكون أقل من ٢ يدل على تطابق البيانات تماماً مع النموذج *(Pedhazur,1997,818- 819)* .

أما مؤشرات المطابقة المطلقة وهى مؤشر حسن المطابقة *(GFI)* يساوى ٠.٩٣٩ ومؤشر حسن المطابقة المصحح *(AGFI)* يساوى ٠.٨٧١ واللذان تتراوح قيمة كل منهما (٠ ، ١) وكلما اقتربت من الواحد الصحيح يشير إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة وفى هذه الحالة تقترب من الواحد الصحيح مما يدل على أن

النموذج يتطابق جيداً مع البيانات (عبدالناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ ؛ *Aron&Aron,1994,517*) ، ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبى *(RMSEA)* والذى إذا بلغت قيمته ٠.٠٥ فأقل دل ذلك على أن النموذج يتطابق تماماً مع البيانات وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٨ . ٠.٠٥ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات ، ويتم رفض النموذج إذا زادت القيمة عن ٠.٠٨ ، ولكن هنا يتضح من الجدول السابق أن القيمة تساوى الصفر مما يدل على أن النموذج يتطابق تماماً مع البيانات .

ومؤشرات المطابقة المتزايدة : وهى تعتمد على مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفرى والذى يُفترض فيه وجود عامل عام واحد تتشبع عليه كل المتغيرات المقاسة ومن هذه المؤشرات مؤشر المطابقة المعيارى *(NFI)* ، و مؤشر المطابقة المقارن *(CFI)* ومؤشر توكر لويس *(TLI)* ، ومؤشر المطابقة المتزايد *(IFI)* (عبدالناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤) وقيم هذه المؤشرات تتراوح بين (٠ ، ١) ، ومن الجدول (٥) يتضح أن قيم هذه المؤشرات تقترب من الواحد الصحيح مما يؤكد تطابق النموذج مع البيانات تماماً .وهذا يدل على الصدق التوكيدى للمقياس.

جدول (٥)

مؤشرات جودة المطابقة

AGFI	GFI	x^2/df	*Df*	x^2
0.871	0.939	0.654	26	17.001
RMSEA	TLI	CFI	IFI	NFI
0.000	1.00	1.00	1.00	0.973

ثبات المقياس :

تم حساب معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرنباخ (α) للأبعاد وأيضاً للمقياس ككل كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٦)

معاملات ثبات الاستبيان وأبعاده المقياس

م	الأبعاد	عدد المفردات	المجالات	معامل ثبات α
١	الأصول التاريخية	٦	الأهمية	٠,٩٣٥
			التنفيذ	٠,٩٤٠
٢	نمو وسمات المتعلمين	٦	الأهمية	٠,٩٣٩
			التنفيذ	٠,٩١٤
٣	الفروق الفردية فى التعلم	٣	الأهمية	٠,٨٩١
			التنفيذ	٠,٩٠٩
٤	استراتيجيات التعلم	٢٤	الأهمية	٠,٩٧٧
			التنفيذ	٠,٩٧٠
٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٥	الأهمية	٠,٩٥١
			التنفيذ	٠,٩٣١
٦	التواصل	٦	الأهمية	٠,٩٤١
			التنفيذ	٠,٩٤٥
٧	الخطة التعليمية	٥	الأهمية	٠,٩٦٦
			التنفيذ	٠,٩٤٦
٨	التقييم	١٢	الأهمية	٠,٩٦٥
			التنفيذ	٠,٩٦٧
٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	٣	الأهمية	٠,٩٣١
			التنفيذ	٠,٩١٩
١٠	التعاون	٤	الأهمية	٠,٩٣٨
			التنفيذ	٠,٩٤١
	المجموع	٧٤	الأهمية	٠,٩٩٢
			التنفيذ	٠,٩٨٩

من خلال الجدول (٦) يتضح أن معاملات ثبات أبعاد المقياس فى المجالين الأهمية والتنفيذ تتراوح ما بين (٠.٨٩١- ٠.٩٧٠) ، بينما ثبات المقياس ككل للأهمية ٠.٩٩٢، ولمجال التنفيذ ٠.٩٨٩وهذه معاملات ثبات مرتفعة مما يتيح استخدام هذا المقياس فى الدراسة الحالية .

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

والذى ينص على أنه " يتباين ترتيب استجابات المعلمين على مفردات مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المكفوفين (فى مجالى الأهمية والتنفيذ). ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات فى المجالين الأهمية والتنفيذ لكل المفردات بكل بعد من أبعاد المقياس للمجموعتين السعودية والمصرية ، وأيضاً ترتيب كل المفردات بناءً على قيمة متوسط الاستجابة كما هو موضح فيما يلى :

جدول (٧)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد الأول

معرفة / مهارة	المفردات	العينة المصرية		العينة السعودية	
		التنفيذ	الأهمية	التنفيذ	الأهمية
معرفة	١. هيئات التأهيل الحكومية التى تقدم المعدات والأدوات للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	٣٦(٣,٧٠٩)	٩ (٤,٢١٨)	٤٢ (٣,١١٦)	١٥*(٣,٩٢٨)**
معرفة	٢ الأصول التاريخية لتعليم الأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	٥٢(٣,٦٠٠)	٤٠ (٣,٩٨٢)	٧٢ (٢,٨٢٦)	٦٢ (٣,٥٩٤)
معرفة	٣.التعريفات التربوية ومحكات التحديد والقضايا الشائكة ونسب الانتشار	٣٥ (٣,٧٠٩)	١٧(٤,١٦٤)	٥١ (٣,٠٧٣)	٥٠ (٣,٦٦٧)

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة / مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
				للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	
٢١ (٣,٨٧٠)	٣١ (٣,١٥٩)	٢٠ (٤,١٤٦)	٢٨ (٣,٧٦٤)	٤. المصطلحات الأساسية المرتبطة بتركيب ووظيفة جهاز الإبصار لدى الإنسان .	معرفة
٢٩ (٣,٨١٢)	٣٥ (٣,١٤٥)	٢٩ (٤,٠٧٣)	٤٣ (٣,٦٩١)	٥. المصطلحات الأساسية المرتبطة بالأمراض والاضطرابات فى جهاز الإبصار لدى الإنسان.	معرفة
٧ (٤,٠٤٤)	٢٠ (٣,٢٩٠)	٨ (٤,٢١٨)	٥٠ (٣,٦١٨)	٦. القضايا والاتجاهات فى التربية الخاصة وفى مجال الإعاقة البصرية.	معرفة
٥ (٣,٨١٩)	٧ (٣,١٠٢)	٣ (٤,١٣٤)	٦ (٣,٦٨٢)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة .	

◆هذا الرقم يدل على ترتيب المفردة من بين مفردات المقياس ، ◆◆ تدل على المتوسط الحسابى للاستجابات على المفردة

من خلال الجدول (٧) نجد أن العينة السعودية كانت استجاباتهم الأعلى على المفردة (٦) فى هذا البعد والتى احتلت الترتيب السابع ٧(٤.٠٤٤) فى مجال الأهمية ونفس المفردة احتلت الترتيب العشرين فى مجال التنفيذ ٢٠(٣.٢٩٠) وأدنى ترتيب لمفردات هذا البعد فى مجال التنفيذ المفردة (٢) والتى ترتيبها ومتوسطها ٦٢(٣.٥٩٤) ، بينما للعينة المصرية أعلى استجابة للمفردة السادسة احتلت الرتبة الثامنة ٨ (٤.٢١٨) فى مجال الأهمية بينما أعلى استجابة كانت للمفردة (٤) والتى احتلت الترتيب (٢٨) من بين مفردات المقياس فى مجال التنفيذ ، بينما ترتيب المفردة (٢) هو

أدنى ترتيب لها فى مجالى الأهمية والتنفيذ ٤٠(٣.٩٨٢) ، ٥٢(٣.٦٠٠) على الترتيب. وما يستنتج أيضاً أن جميع مفردات البعد لدى مجموعتى الدراسة أن ترتيبها ومقدار المتوسطات فى الأهمية أعلى من التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (٨)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد الثانى

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة / مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٢٧(٣,٨١٢)	١٨(٣,٣٠٤)	٢٣ (٤,١٢٧)	٥٩(٣,٥٢٧)	٧. نمو جهاز الإبصار لدى الإنسان.	معرفة
٤ (٤,١٣٠)	١٤ (٣,٣٧٣)	٦ (٤,٢٣٦)	١٦(٣,٨١٨)	٨. نمو الحواس الثانوية بعد حدوث الإعاقة البصرية	معرفة
١٠(٤,٠٢٩)	٥(٣,٥٦٥)	٣٤(٤,٠١٨)	١٩(٣,٨٠٠)	٩. تأثيرات الإعاقة البصرية على النمو.	معرفة
١(٤,٣٦٢)	٣(٣,٧٩٧)	١ (٤,٣٢٧)	٦(٣,٩٠٩)	١٠. أثر الإعاقة البصرية على التعلم والخبرة .	معرفة
٣(٤,٢٧٥)	٤(٣,٧٢٥)	٤(٤,٢٧٣)	٢(٤,٠٣٦)	١١. الجوانب النفسية والاجتماعية للإعاقة البصرية.	معرفة
٢٠(٣,٩٥٧)	١٩(٣,٢٩٠)	٤٣(٣,٩٤٦)	٢٣(٣,٧٦٤)	١٢. تأثيرات العلاج على جهاز الإبصار.	معرفة
١ (٤,٠٩٤)	١(٣,٥٠٩)	١(٤,١٥٥)	٢(٣,٨٠٩)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة.	

من خلال الجدول (٨) نجد أن العينة السعودية كانت استجاباتهم الأعلى على المفردة (٩) فى هذا البعد والتى احتلت الترتيب الأول١(٤.٣٦٢) فى مجال الأهمية، بينما المفردة (١٠) احتلت الترتيب الثالث مجال التنفيذ ٣(٣.٧٩٧)، بينما للعينة المصرية أعلى استجابة للمفردة (١٠) احتلت الترتيب الأول ١ (٤.٣٢٧) فى مجال الأهمية بينما أعلى استجابة كانت للمفردة (١١) فى مجال التنفيذ والتى احتلت الترتيب الثانى ٢(٤.٠٣٦) ، ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (٩)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد الثالث

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة / مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٦ (٤,٠٤٤)	٩(٣,٤٩٣)	٣ (٤,٢٩١)	١٢(٣,٨٧٣)	١٣. تأثير الإعاقة البصرية على الأسرة وتأثيرها المتبادل على تقدير الذات لدى الفرد المعاق بصرياً.	معرفة
١٤(٣,٩٤٢)	٧(٣,٥٢٢)	١٢(٣,٢٠٠)	٤٢(٣,٦٩١)	١٤. تأثير الإعاقات الأخرى الإضافية على الأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
١٣(٣,٩٥٧)	١٣(٣,٣٩١)	٢(٤,٣٠٩)	٣(٣,٩٦٤)	١٥. اتجاهات وتصرفات المعلمين التى تؤثر على سلوكيات الأفراد المعاقين بصرياً.	معرفة
٢(٣,٩٨١)	٢ (٣,٤٦٩)	٦(٣,٩٣٣)	١(٣,٨٤٣)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة.	

من خلال الجدول (٩) أعلى استجابة للعينة السعودية على المفردة ١٢ فى مجال الأهمية ٦(٤.٠٤٤) والمفردة (١٤) فى مجال التنفيذ ٧(٣.٥٢٢) ، بينما للعينة المصرية المفردة (١٥) فى مجال الأهمية ٢(٤.٣٠٩) ، وأيضاً المفردة (١٥) فى مجال التنفيذ ٣(٣.٩٦٤). وبوجه عام كل المتوسطات للمفردات فى الأهمية أعلى من المتوسطات فى مجال التنفيذ ماعدا المفردة ١٤ فى استجابات العينة المصرية .

جدول (١٠)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد الرابع

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة /مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
١٢(٣,٩٥٧)	٨(٣,٥٠٧)	١٩(٤,١٤٦)	١٨(٣,٨٠٠)	١٦. استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة بطريقة " برايل ".	معرفة
١١(٣,٩٨٦)	١١(٣,٤٣٥)	٤٨(٣,٩٠٩)	٦٥(٣,٤١٨)	١٧. استراتيجيات تدريس الكتابة للأفراد ضعاف البصر.	معرفة
٤٥(٣,٧١٠)	٥٣(٣,٠٥٨)	٣٨(٤,٠٠)	٣٤(٣,٧٠٩)	١٨. استراتيجيات تدريس التوقيع الكتابى للأفراد المكفوفين.	معرفة
٢٤(٣,٨٤١)	١٠(٣,٤٤٩)	٣٣(٤,٠١٨)	٢٧(٣,٧٦٤)	١٩. استراتيجيات تدريس ومهارات الاستماع والمهارات السمعية التعويضية.	معرفة
٢(٤,٢٧٥)	٦(٣,٥٣٦)	٤١(٣,٩٤٦)	٤(٣,٩٤٦)	٢٠. استراتيجيات تدريس مهارات الكتابة على الآلة الكاتبة ولوحة المفاتيح.	معرفة

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة /مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
١٨(٣,٩١٣)	٤٨(٣,١٠١)	٣٠(٤,٠٥٥)	٢٦(٣,٧٦٤)	٢١. استراتيجيات تدريس المهارات التكنولوجية للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
٣٣(٣,٧٦٨)	٦٧(٢,٩٤٢)	٥(٤,٢٣٦)	١٤(٣,٨٣٦)	٢٢. استراتيجيات تدريس استخدام "الابيكاس" المعداد الحسابى والآلة الحاسبة الناطقة ، الأشكال الملموسة ومعدات العلوم المعدلة لتناسب فئة المعاقين بصرياً	معرفة
١٧(٣,٩١٣)	٤٧(٣,١٠١)	١١(٤,٢٠٠)	١(٤,٠٣٦)	٢٣. استراتيجيات تدريس المفاهيم الأساسية للأفراد المعاقين بصرياً.	معرفة
٢٣(٣,٨٤١)	٣٤(٣,١٤٥)	١٦(٤,١٦٤)	٣٣(٣,٧٠٩)	٢٤. استراتيجيات لتدريس مهارات الكفاءة البصرية واستخدام الطابعة المعدلة ، والوسائل البصرية وغير البصرية .	معرفة
٢٢(٣,٨٥٥)	١٢(٣,٤٠٦)	٥٥(٣,٨٥٥)	١٤(٣,٨٣٦)	٢٥. استراتيجيات لتدريس التنظيم ومهارات الاستذكار للأفراد المعاقين بصرياً.	معرفة

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة /مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٣٧ (٣,٧٥٤)	٢ (٣,٢٠٣)	٥٤ (٣,٨٧٣)	٢٩ (٣,٧٤٦)	٢٦. استراتيجيات لإعداد الأفراد المعاقين بصرياً لتعليمهم استخدام العصا وتقييم الحركة واتباع التعليمات.	معرفة
١١ (٣,٩٨٦)	٢٦ (٣,١٨٨)	٢٨ (٤,٠٧٣)	٤١ (٣,٦٩١)	٢٧. استراتيجيات لتدريس المهارات الإدراكية اللمسية للأفراد المعاقين بصرياً.	معرفة
٣٩ (٣,٧٣٩)	٥٨ (٣,٠٠)	٥١ (٣,٨٩١)	٤٥ (٣,٦٧٣)	٢٨. استراتيجيات تحويل النص العادى إلى طريقة برايل بالكومبيوتر.	معرفة
٣٦ (٣,٧٥٤)	٢٤ (٣,٢١٧)	٤٧ (٣,٩٠٩)	٤٦ (٣,٦٣٧)	٢٩. استراتيجيات لتدريس مهارات التكيف الجسمى ومهارات الاستجمام للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
٢٥ (٣,٨٢٩)	٢٩ (٣,١٧٤)	٣١ (٤,٠٣٦)	٨ (٣,٩٠٩)	٣٠. استراتيجيات لتدريس المهارات الاجتماعية ومهارات الحياة الوظيفية والمعيشة اليومية للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
٤٤ (٣,٧١٠)	٤٠ (٣,١٣٠)	٢٢ (٤,١٢٧)	٣٢ (٣,٧٢٧)	٣١. استراتيجيات لتدريس مهارات الرعاية المهنية	معرفة

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة /مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
				وتقديم الإرشاد المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية.	
٦٥(٣,٥٦٥)	٤٦(٣,١٠١)	١٠(٤,٢٠٠)	٤٩(٣,٦٣٦)	٣٢. استراتيجيات لتنمية الدفاع عن الذات لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية.	معرفة
٤٣(٣,٧١٠)	٢٨(٣,١٧٤)	١٥(٤,١٦٤)	٤٠(٣,٦٩١)	٣٣. أسلوب لتعديل طريقة التعليم والمواد للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
١٦(٣,٩١٣)	٣٣(٣,١٤٥)	٤٢(٣,٩٤٦)	٧(٣,٩٠٩)	٣٤. استراتيجيات لإعداد التلاميذ ذوى ظروف العين متزايدة الضعف ليحرزوا تحول ايجابي لمهارات بديلة.	معرفة
٢٨(٣,٨١٢)	١(٤,٢١٧)	٤٥(٣,٩٢٧)	١١(٣,٨٧٣)	٣٥. تدريس الأفراد ذوى الإعاقة البصرية لاستخدام التفكير ، حل المشكلات و الاستراتيجيات المعرفية الأخرى.	معرفة
٣٤(٣,٧٦٠)	١٧(٣,٣٠٤)	٣٩(٣,٩٨٢)	١٣(٣,٨٥٥)	٣٦. الإعداد لاستخدام الأدوات المعدلة من برايل والطابعة والأشكال	مهارة

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة /مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
				الأخرى.	
٤٢(٣,٧١٠)	٣٢(٣,١٤٥)	٧٢(٣,٦٠٠)	٥٦(٣,٥٦٤)	٣٧. نسخ وتصحيح الطباعة لمواد أدبية ثرية طبقاً لقواعد برايل.	مهارة
٣٠(٣,٧٩٧)	١٦(٣,٣٠٤)	٥٠(٣,٨٩١)	٢٥(٣,٧٦٤)	٣٨. استخدام آلة برايل الكاتبة ، اللوح والإبرة وتكنولوجيا الكومبيوتر لإنتاج مادة مكتوبة بطريقة برايل.	مهارة
٢٦(٣,٨٢٦)	١٥(٣,٣٣٣)	٣٧(٤,٠٠)	٦١(٣,٥٠٩)	٣٩. فى إعداد الأفراد ذوى الإعاقة البصرية لتلقى المعلومات والخدمات من المجتمع.	مهارة
٤(٣,٨٣٦)	٤(٣,٢٢٢)	٤(٤,٠١١)	٣(٣,٧٥٢)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة .	

من خلال الجدول (١٠) نجد فى استجابات العينة السعودية أعلى ترتيب المفردة ٢٠ والتى ترتيبها (٢) فى مجال الأهمية ٢ (٤.٢٧٥) والمفردة (٣٥) ترتيبها الأول فى مجال التنفيذ ١(٤.٢١٧) ، بينما فى استجابات العينة المصرية المفردة ٢٢ فى مجال الأهمية ترتيبها الخامس ٥ (٤.٢٣٦) ، والمفردة ٢٣ ترتيبها الأول فى مجال التنفيذ ١ (٤.٠٣٦). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (١١)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد الخامس

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة/ مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٥(٤,١٣٠)	٢٣(٣,٢١٧)	٢١(٤,١٢٧)	٤٤(٣,٦٧٣)	٤٠. أدوار غير التربويين الذين يعملون مباشرة مع الأفراد ذوى الإعاقة البصرية .	معرفة
٨(٤,٠٢٩)	٢١(٣,٢٧٥)	١٤(٤,١٦٤)	٤٨(٣,٦٣٦)	٤١. دور نماذج من المعاقين بصرياً وأهميتهم.	معرفة
٤٠(٣,٧٢٥)	٥٥(٣,٠٢٩)	١٣(٤,١٦٤)	٣١ (٣,٧٢٧)	٤٢. زيادة التعليم للأفراد ذوى الإعاقة البصرية من خلال تعديل البيئة.	مهارة
١٩(٣,٨٧٠)	٤٥(٣,١٠١)	٧(٤,٢١٨)	٣٩(٣,٦٩١)	٤٣. تصميم بيئات تعليمية متعددة الحواس التى تشجع المشاركة الفعالة من جانب الأفراد ذوى الإعاقة البصرية فى أنشطة فردية أو جماعية.	مهارة
٥٨(٣,٦٢٣)	٦٥(٢,٩٧١)	٢٤(٤,١٠٩)	٢٢(٣,٧٨٢)	٤٤. ابتكار بيئات التعلم التى تشجع الدفاع عن الذات والاستقلال للأفراد ذوى الإعاقة البصرية .	مهارة
٣(٣,٨٧٥)	٥(٣,١١٩)	٢(٤,١٤٩)	٤(٣,٧٠٢)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة .	

من خلال الجدول (١١) بالنسبة للعينة السعودية أعلى استجابات على المفردات كانت المفردة ٤٠ احتلت الترتيب الخامس فى مجال الأهمية ٥(٤.١٣٠) بينما المفردة ٤١ احتلت الترتيب ٢١ فى مجال التنفيذ ٢١(٣.٢٧٥) ، أما العينة المصرية أعلى استجابة كانت على المفردة ٤٣ والتى ترتيبها السابع فى مجال الأهمية ٧(٤.٢١٨) ، وأعلى استجابة للعينة على المفردة ٤٤ فى مجال التنفيذ ٢٢ (٣.٧٨٢). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (١٢)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد السادس

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة / مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٥٥(٣,٦٣٨)	٧٠(٢,٨٤١)	١٨(٤.١٤٦)	٣٨(٣,٦٩١)	٤٥. استراتيجيات لتدريس بدائل التواصل غير اللفظية.	معرفة
٧٤(٣,٣٧٧)	٧٤(٢,٧١٠)	٥٣(٣,٨٧٣)	٧٣(٣,٣٠٩)	٤٦. استراتيجيات لتدريس بدائل التواصل من خلال كتابة المقالات والشعر.	معرفة
٤٧(٣,٦٩٦)	٣٠(٣,١٥٩)	٢٧(٤,٠٧٣)	١٠(٣,٨٩١)	٤٧. إعداد الأفراد ذوى الإعاقة البصرية لكى يستجيبوا للمواقف الاجتماعية بطرق مناسبة .	مهارة
٤٨(٣,٦٨١)	٥٢(٣,٠٥٨)	٢٥(٤,٠٩١)	٢٤(٣,٧٦٤)	٤٨. تدريب المعاقين بصرياً	مهارة

معرفة / مهارة	المفردات	العينة المصرية		العينة السعودية	
		التنفيذ	الأهمية	التنفيذ	الأهمية
	على الأداء الحركى المتناسق .				
مهارة	٤٩. تدريب المعاقين بصرياً على استخدام أساليب غير لفظية لأن الجانب اللفظى قد يزعج زملائهم العاديين فى الفصل .	(٣,٦٩١)٣٧	(٣,٧٤٦)٦٥	(٢,٨٥٥)٦٩	(٣,٥٢٢)٦٩
مهارة	٥٠. إعداد الأفراد ذوى الإعاقة البصرية للاستجابة البناءة للاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية الحضارية.	(٣,٧٢٧)٣٠	(٤,٠٠)٥٠	(٢,٩٨٦)٦٢	(٣,٥٦٥)٦٤
	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة .	(٣,٦٧٩)٧	(٣,٩٨٨)٥	(٢,٩٣٥)١٠	(٣,٥٨٠)١٠

من خلال الجدول (١٢) بالنسبة للعينة السعودية أعلى استجابات على المفردات كانت المفردة ٤٧ احتلت الترتيب (٤٧) فى مجال الأهمية ٤٧(٣.٦٩٦) وأيضاً المفردة ٤٧ احتلت الترتيب ٣٠ فى مجال التنفيذ ٣٠(٣.١٥٩) ، أما العينة المصرية أعلى استجابة كانت على المفردة ٤٧ والتى ترتيبها ٢٧ فى مجال الأهمية ٢٧(٤.٠٧٣) ، وأعلى استجابة للعينة على المفردة ٤٧ والتى ترتيبها ١٠ فى مجال التنفيذ ١٠ (٣.٨٩١). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (١٣)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد السابع

معرفة / مهارة	المفردات	العينة المصرية		العينة السعودية	
		التنفيذ	الأهمية	التنفيذ	الأهمية
معرفة	٥١. العلاقات بين التقييم والتقدم فى البرامج التربوية الفردية والموضع الصفى Placement لأنها تؤثر على الخدمات المرتبطة بالإبصار.	٤٧(٣,٦٣٦)	٥٦(٣,٨٥٥)	٧٣(٢,٧٦٨)	٧٣(٣,٤٠٦)
معرفة	٥٢. البرامج النموذجية للأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٥٤(٣,٥٨٢)	٤٦(٣,٩٠٩)	٦٤(٢,٩٧١)	٦١(٣,٦٠٩)
مهارة	٥٣. اختيار واستخدام المهارات لتحقيق أهداف تعليمية للأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٢١(٣,٧٨٢)	٢٦(٤,٠٧٣)	٥٠(٣,٠٧٣)	٣٥(٣,٧٥٤)
مهارة	٥٤. تتابع وتضمين وتقويم أهداف التعلم القائمة على المناهج المطورة للأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٥٥(٣,٥٦٤)	٥٩(٣,٧٨٢)	٥٤(٣,٠٢٩)	٥٧(٣,٦٢٣)
مهارة	٥٥. الحصول على الأدوات وتنظيمها لتحقيق الأهداف التعليمية	٩(٣,٨٩١)	٤٤(٣,٩٢٧)	٤١(٣,١١٦)	٥٢(٣,٦٥٢)

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة / مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
				للأفراد ذوى الإعاقات البصرية .	
٦(٣,٧٠٩)	٩(٢,٩٩١)	٧(٣,٩٠٩)	٥(٣,٦٩١)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة .	

من خلال الجدول (١٣) بالنسبة للعينة السعودية أعلى استجابات على المفردات كانت المفردة ٥٣ احتلت الترتيب (٣٥) فى مجال الأهمية ٣٥(٣,٧٥٤) والمفردة ٥٥ احتلت الترتيب ٤١ فى مجال التنفيذ ٤١ (٣,١١٦) ، أما العينة المصرية أعلى استجابة كانت على المفردة ٥٣ والتى ترتيبها ٢٦ فى مجال الأهمية ٢٦(٤,٠٧٣) ، وأعلى استجابة للعينة على المفردة ٥٥ والتى ترتيبها ٩ فى مجال التنفيذ ٩ (٣,٨٩١). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (١٤)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد الثامن

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة/ مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٥٦(٣,٦٢٣)	٣٩(٣,١٣٠)	٣٥(٤,٠٠)	٢٠(٣,٧٨٢)	٥٦. المصطلحات المتخصصة التى تستخدم فى تقييم الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	معرفة
٣١(٣,٧٨٣)	٢٢(٣,٢٤٦)	٥٨(٣,٨٠٠)	٥(٣,٩٢٧)	٥٧. الاعتبارات الأخلاقية	معرفة

معرفة/ مهارة	المفردات	العينة المصرية		العينة السعودية	
		التنفيذ	الأهمية	التنفيذ	الأهمية
	، القواعد والقوانين لتقييم الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.				
معرفة	٥٨. القواعد المتخصصة فى عملية التحويل وإجراءات تحديد الموضع الصفى للأفراد المعاقين بصرياً.	١٧(٣,٨٠٠)	٦٣(٣,٧٦٤)	٤٤(٣,١٠١)	٦٧(٣,٥٢٢)
معرفة	٥٩. الإجراءات المتخصصة للكشف ، قبل التحويل ، أثناء التحويل والتحديد للأفراد ذوى الإعاقات البصرية .	٦٢(٣,٤٩١)	٧٠(٣,٦٣٦)	٥٧(٣,٠٠)	٦٠(٣,٦٠٩)
معرفة	٦٠. تكنيك التقييم البديل للأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٥٨(٣,٥٢٧)	٥٢(٣,٨٧٣)	٢(٣,٨٤١)	٥٤(٣,٦٣٨)
معرفة	٦١. تفسير وتوضيح درجة تقييم الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٥٣(٣,٥٨٢)	٣٢(٤,٠١٨)	٦٨(٢,٩٢٨)	٣٩(٣,٧٣٩)
مهارة	٦٢. تفسير تقارير العين ومعلومات التشخيص المرتبطة بالرؤية.	٦٩(٣,٣٦٤)	٦٤(٣,٧٤٦)	٧١(٢,٨٢٦)	٧٢(٣,٤٤٩)
مهارة	٦٣. استخدام أدوات تقييم الصعوبة الخاصة التى	٧١(٣,٣٢٧)	٦٢(٣,٧٤٦)	٦١(٢,٩٨٦)	٥٧(٣,٥٣٦)

معرفة/ مهارة	المفردات	العينة المصرية		العينة السعودية	
		التنفيذ	الأهمية	التنفيذ	الأهمية
	تواجه المعاقين بصرياً.				
مهارة	٦٤. تعديل واستخدام إجراءات التقييم عند تقويم الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٥١(٣,٦٠٠)	٤٩(٣,٨٩١)	٦٠(٢,٩٨٦)	٦٣(٣,٥٨٠)
مهارة	٦٥. صيانة السجلات المرتبطة بالصعوبة لدى الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٥٧(٣,٥٢٧)	٥٨(٣,٨٠٠)	٥٦(٣,٠١٥)	٧٠(٣,٤٩٣)
مهارة	٦٦. جمع معلومات عن الخلفية المرضية للفرد وتاريخ الأسرة المرتبطة بأحوال الرؤيا لدى الفرد.	٧٢(٣,٣٢٧)	٦١(٣,٧٦٤)	٦٣(٢,٩٧١)	٧١(٣,٤٦٤)
مهارة	٦٧. تفسير واستخدام بيانات التقييم فى الخطة التعليمية لدى الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٦٧(٣,٤١٨)	٦٦(٣,٧٠٩)	٦٦(٢,٩٤٢)	٦٩(٣,٥٢٢)
	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة.	٨(٣,٥٦٢)	٨(٣,٨١٧)	٨(٢,٩٩٨)	٩(٣,٥٨١)

من خلال الجدول (١٤) بالنسبة للعينة السعودية أعلى استجابات على المفردات كانت المفردة ٥٧ فى مجال الأهمية ٣١ (٣,٧٨٣) والمفردة ٦٠ فى مجال التنفيذ ٢ (٣,٨٤١) ، أما بالنسبة للعينة المصرية أعلى استجابة كانت على المفردة ٦١

فى مجال الأهمية ٣٢(٤.٠١٨) ، وأعلى استجابة للعينة على المفردة ٥٦ فى مجال التنفيذ (٣.٧٨٢). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (١٥)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد التاسع

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة / مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٣٣(٣,٧٦٨)	٢٧(٣,١٧٤)	٦٩(٣,٦٧٣)	٧٠(٣,٣٦٤)	٦٨. الهيئات التى تقدم الرعاية والمنشورات لذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
٤٧(٣,٦٩٦)	٤٣(٣,١٠١)	٦٨(٣,٦٧٣)	٦٦(٣,٤١٨)	٦٩. المنظمات المنتجة للوسائل التعليمية لذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
٦١(٣,٦٠٩)	٥٩(٢,٩٨٦)	٧٤(٣,٥٢٧)	٧٤(٣,٢٩١)	٧٠. المشاركة فى الأنشطة بالمنظمات والهيئات المتخصصة فى مجال الإعاقة البصرية.	مهارة
٧(٣,٦٩١)	٣(٣,٢٦٧)	١٠(٣,٦٢٤)	١٠(٣,٣٥٨)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة.	

من خلال الجدول (١٥) بالنسبة للعينة السعودية أعلى استجابات على المفردات كانت المفردة ٦٨ فى مجال الأهمية ٣٣(٣.٧٦٨) وأيضاً المفردة ٦٨ فى مجال التنفيذ ٢٧(٣.١٧٤) ، أما العينة المصرية أعلى استجابة كانت على المفردة ٦٩ فى مجال الأهمية ٦٨(٣.٥٢٧) ، وأعلى استجابة للعينة على المفردة ٦٩ فى مجال التنفيذ

٦٦ (٣.٤١٨). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول (١٦)

الترتيب والمتوسط لاستجابات معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية على مفردات البعد العاشر

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة/ مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
٥٢(٣,٦٥٢)	٣٨(٣,١٣٠)	٧٣(٣,٥٦٤)	٦٠(٣,٥٠٩)	٧١. استراتيجيات لمساعدة الأسر وأعضاء الفريق الآخرين فى خطة التحويلات المناسبة للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	معرفة
٤٥(٣,٧١٠)	٣٧(٣,١٣٠)	٦٧(٣,٦٩١)	٦٨(٣,٣٨٢)	٧٢. الخدمات ، الانترنت ، والمنشورات للأفراد ذوى الإعاقة البصرية ومنظماتهم.	معرفة
٥٥(٣,٦٣٨)	٣٦(٣,١٣٠)	٦٠(٣,٧٦٤)	٦٤(٣,٤٧٣)	٧٣. مساعدة الأسر وبقية أعضاء الفريق لفهم تاثير الإعاقة البصرية على التعلم والخبرة.	مهارة
٥٠(٣,٦٦٧)	٤٩(٣,٠٧٣)	٧١(٣,٦٠٠)	٦٣(٣,٤٧٣)	٧٤. التنظيم والأنشطة الإشرافية للعاملين بجانب التربويين والمعلم الذى يعمل مع الأفراد ذوى	مهارة

العينة السعودية		العينة المصرية		المفردات	معرفة/ مهارة
الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ		
				الإعاقات البصرية.	
٨(٣,٦٦٧)	٦(٣,١١٦)	٩(٣,٦٥٥)	٩(٣,٤٥٩)	الترتيب والمتوسط من بين الأبعاد العشرة.	

من خلال الجدول (١٦) بالنسبة للعينة السعودية أعلى استجابات على المفردات كانت المفردة ٧٢ فى مجال الأهمية ٤٥(٣.٧١٠) و المفردة ٧٣ فى مجال التنفيذ ٣٦(٣.١٣٠) ، أما العينة المصرية أعلى استجابة كانت على المفردة ٧٣ فى مجال الأهمية ٢٧(٣.٧٦٤) ، وأعلى استجابة للعينة على المفردة ٧١ فى مجال التنفيذ ٦٠ (٣.٥٠٩). ويلاحظ أن قيم المتوسطات للمفردات فى مجال الأهمية أعلى من قيم المتوسطات فى مجال التنفيذ وهذا يوضح أن المعلمين ما يدركون أنه مهم لا يتم تنفيذة بنفس درجة الأهمية.

جدول(١٧)

أعلى وأدنى خمس بنود فى مجالى الأهمية والتنفيذ لدى مجموعتى الدراسة

العينة		الأهمية	التنفيذ
السعودية	أعلى خمس بنود	٨- نمو الحواس الثانوية بعد حدوث الإعاقة البصرية .	٩- تأثيرات الإعاقة البصرية على النمو.
		١٠- أثر الإعاقة البصرية على التعلم والخبرة .	١٠- أثر الإعاقة البصرية على التعلم والخبرة .
		١١- الجوانب النفسية والاجتماعية للإعاقة البصرية.	١١- الجوانب النفسية والاجتماعية للإعاقة البصرية.
		٢٠- استراتيجيات تدريس مهارات الكتابة على الآلة الكاتبة ولوحة المفاتيح.	٢٦- استراتيجيات لإعداد الأفراد المعاقين بصرياً لتعليمهم استخدام العصا وتقييم الحركة واتباع التعليمات

العينة		الأهمية	التنفيذ
		٤٠- أدوار غير التربويين الذين يعملون مباشرة مع الأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	٣٥- تدريس الأفراد ذوى الإعاقة البصرية لاستخدام التفكير ، حل المشكلات و الاستراتيجيات المعرفية الأخرى.
	أدنى خمس بنود	٤٦- استراتيجيات لتدريس بدائل التواصل من خلال كتابة المقالات والشعر.	٢- الأصول التاريخية لتعليم الأفراد ذوى الإعاقة البصرية.
		٥١- العلاقات بين التقييم والتقدم فى البرامج التربوية الفردية والموضع الصفى Placement لأنها تؤثر على الخدمات المرتبطة بالإبصار.	٤٥- استراتيجيات لتدريس بدائل التواصل غير اللفظية.
		٦٢- تفسير تقارير العين ومعلومات التشخيص المرتبطة بالرؤية.	٤٦- استراتيجيات لتدريس بدائل التواصل من خلال كتابة المقالات والشعر.
		٦٥- صيانة السجلات المرتبطة بالصعوبة لدى الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٦٢- تفسير تقارير العين ومعلومات التشخيص المرتبطة بالرؤيا.
		٦٦-جمع معلومات عن الخلفية المرضية للفرد وتاريخ الأسرة المرتبطة بأحوال الرؤيا لدى الفرد.	٥١- العلاقات بين التقييم والتقدم فى البرامج التربوية الفردية والموضع الصفى Placement لأنها تؤثر على الخدمات المرتبطة بالإبصار.
البصرية	أعلى خمس بنود	١٠- أثر الإعاقة البصرية على التعلم والخبرة .	١١- الجوانب النفسية والاجتماعية للإعاقة البصرية.
		١١- الجوانب النفسية والاجتماعية للإعاقة البصرية.	١٥- اتجاهات وتصرفات المعلمين التى تؤثر على سلوكيات الأفراد المعاقين

العينة		الأهمية	التنفيذ
			بصرياً.
		١٥- اتجاهات وتصرفات المعلمين التى تؤثر على سلوكيات الأفراد المعاقين بصرياً.	٢٠- استراتيجيات تدريس مهارات الكتابة على الآلة الكاتبة ولوحة المفاتيح.
		٢٢- استراتيجيات تدريس استخدام "الابيكاس" المعداد الحسابى والآلة الحاسبة الناطقة ، الأشكال الملموسة ومعدات العلوم المعدلة لتناسب فئة المعاقين بصرياً	٢٣- استراتيجيات تدريس المفاهيم الأساسية للأفراد المعاقين بصرياً.
		١٣- تأثير الإعاقة البصرية على الأسرة وتأثيرها المتبادل على تقدير الذات لدى الفرد المعاق بصرياً.	٥٧- الاعتبارات الأخلاقية ، القواعد والقوانين لتقييم الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.
	أدنى خمس بنود	٣٧- نسخ وتصحيح الطباعة لمواد أدبية ثرية طبقاً لقواعد برايل.	٤٦- استراتيجيات لتدريس بدائل التواصل من خلال كتابة المقالات والشعر.
		٥٩- الإجراءات المتخصصة للكشف ، قبل التحويل ، أثناء التحويل والتحديد للأفراد ذوى الإعاقات البصرية	٦٣- استخدام أدوات تقييم الصعوبة الخاصة التى تواجه المعاقين بصرياً.
		٧٠- المشاركة فى الأنشطة بالمنظمات والهيئات المتخصصة فى مجال الإعاقة البصرية.	٦٦- جمع معلومات عن الخلفية المرضية للفرد وتاريخ الأسرة المرتبطة بأحوال الرؤيا لدى الفرد.
		٧١- استراتيجيات لمساعدة الأسر وأعضاء الفريق الآخرين فى خطة التحويلات المناسبة للأفراد ذوى الإعاقة البصرية.	٧٠- المشاركة فى الأنشطة بالمنظمات والهيئات المتخصصة فى مجال الإعاقة البصرية.

العينة		الأهمية	التنفيذ
		٧٤- التنظيم والأنشطة الإشرافية للعاملين بجانب التربويين والمعلم الذى يعمل مع الأفراد ذوى الإعاقات البصرية.	٦٨- الهيئات التى تقدم الرعاية والمنشورات لذوى الإعاقة البصرية.

من خلال الجدول (١٧) تم تحديد أعلى وأدنى رتب خمسة بنود من بين ٧٤ بنداً من بنود الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً فى مجالى الأهمية والتنفيذ لمجموعتى الدراسة السعودية والمصرية ، وما يلاحظ أن أعلى البنود رتبة فى الأهمية والتنفيذ تنتمى لمجال المعرفة ١٠٠٪ أى أن المعلمين أحدثوا تقدماً فى المعرفة بينما أدنى البنود رتبة تنتمى غالبية بنودها ٦٠ ٪ منها إلى مجال المهارات مما يعنى أن المعلمين قد يكونوا أتقنوا ما يتعلق بالمعرفة لكن ينقصهم الجانب المهارى وتدريس هذه المهارات لطلابهم وهذا ينطبق على مجموعتى الدراسة وإن اختلفت قيم المتوسطات وهذا قد يرجع إلى أن التقييم من قبل الإدارة يركز على المعارف والتحاضير أكثر من الجانب المهارى ، وهذا على العكس من نتائج دراسة (Lee et al., (2008 والتى توصلت إلى أن المعلمين بكوريا قد قيموا أعلى البنود كانت ما يرتبط بمهارات مرتبطة بطريقة برايل . وأيضاً تتعارض مع دراسة Kesiktas & Akcamete (2011) التى توصلت إلى أن معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً أعلى أداء على خمسة بنود تتمثل فى الجانب المهارى وليس المعرفى .

وحيث المقياس المستخدم مُعد بطريقة ليكرت وهوخماسى أى أن مدى درجة المفردة (١- ٥) وبالتالى يمكن اعتبارالدرجة ٣.٥ – ٥ مرتفع، ٢.٥- ٣.٤ متوسط ،١- ٢.٤ منخفض(Hong-Nam & Leavell, 2006). وبناءً على ذلك كانت استجابات العينة السعودية فى مجال الأهمية على أربعة بنود متوسطة وبقية البنود ٧٠ بند الاستجابات كانت فى المدى المرتفع أما بالنسبة لمجال التنفيذ نجد ٨ بنود فى

المدى المرتفع وبقية الاستجابات على البنود وعددها ٦٦ بنداً فى المدى المتوسط وبالتالى يمكن القول أن أداء العينة السعودية على الأهمية مرتفع والتنفيذ متوسط.

أما استجابات العينة المصرية على مجال الأهمية جميع البنود فى المدى المرتفع أما مجال التنفيذ ٦٠ بند مرتفع و ١٤ بنداً فى المدى المتوسط ولذا بوجه عام فإن مجالى الأهمية والتنفيذ فى المدى المرتفع. مع الأخذ فى الاعتبار أن هذا التقييم يتم من جانب المعلم نفسه " تقرير ذاتى" والذى يعد أحد مصادر التقييم ولكن قد تختلف النتيجة إذا ما تم استخدام مصادر متعددة للتقييم مثل : تقييم الموجه أو المرشد والزميل ومدير المدرسة والنتائج التى يحققها مع تلاميذه وتقييم تلاميذه له .....الخ وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير فى تقدير الأهمية أعلى من التنفيذ لدى عينة من معلمى المعاقين بصرياً بتركيا ولكن كانت تقديراتهم أدنى فى المجالين (Kesiktas & AKcamete, 2011) . وأيضاً هذه البنود تمثل المعارف والمهارات التى تعد من متطلبات العمل مع التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية ومنها معرفة الإعاقة البصرية ، طرق التدريس الأكثر فاعلية للتلاميذ المعاقين بصرياً، معرفة وظائف العين ، القدرة على تعديل المعلومات والقدرة على استخدام التكنولوجيا ، القدرة على العمل مع أفراد مختلفى القدرات ، تلقى تدريبات عن التوجه والحركة للمعاقين بصرياً ، الكفاءة فى طريقة برايل ومتطلباتها Association for Education and Rehabilitation(2011) .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

والذى ينص على أنه " يتباين ترتيب استجابات المعلمين على أبعاد مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً فى مجالي الأهمية والتنفيذ للمجموعتين السعودية والمصرية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الوزنية لكل بعد من أبعاد المقياس فى مجالي الأهمية والتنفيذ لدى مجموعتى الدراسة كما هو موضح فيما يلى:

جدول (١٨)

ترتيب الأبعاد فى مجالى الأهمية والتنفيذ للعينتين السعودية والمصرية

م	الأبعاد	العينة السعودية		العينة المصرية	
		الأهمية	التنفيذ	الأهمية	التنفيذ
١	الأصول التاريخية	(٣,٨١٩)٥	(٣,١٠٢)٧	(٤,١٣٤)٣	(٣,٦٨٢)٦
٢	نمو وسمات المتعلمين	(٤,٠٩٤)١	(٣,٥٠٩)١	(٤,١٥٥)١	(٣,٨٠٩)٢
٣	الفروق الفردية فى التعلم	(٣,٩٨١)٢	(٣,٤٦٩)٢	(٣,٩٣٣)٦	(٣,٨٤٣)١
٤	استراتيجيات التعلم	(٣,٨٣٦)٤	(٣,٢٢٢)٤	(٤,٠١١)٤	(٣,٧٥٢)٣
٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	(٣,٨٧٥)٣	(٣,١١٩)٥	(٤,١٤٩)٢	(٣,٧٠٢)٤
٦	التواصل	(٣,٥٨٠)١٠	(٢,٩٣٥)١٠	(٣,٩٨٨)٥	(٣,٦٧٩)٧
٧	الخطة التعليمية	(٣,٧٠٩)٦	(٢,٩٩١)٩	(٣,٩٠٩)٧	(٣,٦٩١)٥
٨	التقييم	(٣,٥٨١)٩	(٢,٩٩٨)٨	(٣,٨١٧)٨	(٣,٥٦٢)٨
٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	(٣,٦٩١)٧	(٣,٣٦٧)٣	(٣,٦٢٤)١٠	(٣,٣٥٨)١٠
١٠	التعاون	(٣,٦٦٧)٨	(٣,١١٦)٦	(٣,٦٥٥)٩	(٣,٤٥٩)٩
	المقياس ككل	٣,٧٦٩	٣,١٥٢	٣,٩٧٧	٣,٦٧٩

من خلال الجدول (١٨) يلاحظ أن من أعلى استجابات العينة السعودية كانت على البعد الثانى وهو" نمو وسمات المتعلمين " ويليه البعد الثالث " الفروق الفردية فى التعلم" ومن أدنى الاستجابات البعد السادس وهو " التواصل" ثم "التقييم" هذا فى مجال الأهمية ، بينما فى مجال التنفيذ البعد الثانى احتل الترتيب الأول "نمو وسمات المتعلمين" ويليه البعد الثالث "الفروق الفردية فى التعلم" ومن أدنى الاستجابات فى مجال التنفيذ البعد السادس وهو "التواصل ثم الخطة التعليمية". أما بالنسبة للعينة المصرية أيضاً البعد الثانى احتل الترتيب الأول "نمو وسمات المتعلمين"

ويليه البعد الثالث "الفروق الفردية فى التعلم" وأدنى الاستجابات كانت على البعد التاسع "الممارسات الاخلاقية والمهنية" ثم يليه البعد العاشر " التعاون" هذا فى مجال الأهمية ، أما فى مجال التنفيذ أعلى الاستجابات للبعد الثالث " الفروق الفردية فى التعلم " ويليه البعد الثانى " نمو وسمات المتعلمين " وأدنى الاستجابات كانت على البعد التاسع "الممارسات الاخلاقية والمهنية" ثم يليه البعد العاشر " التعاون". وبوجه عام فإن الاستجابات لدى مجموعتى الدراسة السعودية والمصرية فى كلا المجالين الأهمية والتنفيذ فى المدى المتوسط والمرتفع ، وأيضاً أن جميع المتوسطات للأبعاد فى مجال الأهمية أعلى من قيمة المتوسطات فى مجال التنفيذ لدى المعلمين السعوديين والمصريين مما يؤكد على إدراك المعلمين لأهمية المعارف والمهارات ولكن درجة التنفيذ أقل . وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه (Lee et al., 2008) .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

والذى ينص على أنه " لا توجد فروق بين درجات أبعاد مقياس كفاءة معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً لدى عينة البحث السعودية" . ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الوزنى لكل بعد من الأبعاد وباستخدام تحليل التباين ANOVA للقياسات المتكررة لعمل مقارنات بين الأبعاد حيث تم فى الفرض الثانى ترتيب هذه الأبعاد ولكن قد يحتل بُعد ترتيب معين وبُعد آخر يحتل الترتيب التالى له ولكن لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية لذا تم عمل تحليل التباين (Hong-Nam & Leavell, 2006) .وتم التأكد من المؤشرات بيلاى Pillai، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling ، روى Roy أن قيمة " ف " دالة إحصائياً وفيما يلى عرض نتائج تحليل التباين:

جدول (١٩)

تحليل التباين للفروق بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً للعينة السعودية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأهمية	بين الأبعاد (القياسات)	١٨,٢٨٤	٩	٢,٠٣٢	٦,٤١٣	٠,٠٠١
	الخطأ	١٩٣,٨٨٧	٦١٢	٠,٣١٧		
التنفيذ	بين الأبعاد (القياسات)	٢٣,٣٨٩	٩	٢,٥٩٩	٦,٣٢٤	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٥١,٥٠٨	٦١٢	٠,٤١١		

جدول (٢٠)

الفروق بين المتوسطات فى مجال الأهمية للمجموعة السعودية باستخدام أقل فرق دال LSD

الأبعاد	م	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الأول	٣,٨١٩	--									
الثانى	٤,٠٦٣	-٠,٢٤٤**	---								
الثالث	٣,٩٨٦			---							
الرابع	٣,٨٣٦		٠,٢٢٦**	٠,١٤٩**	---						
الخامس	٣,٨٧٥		٠,١٨٧**			---					
السادس	٣,٥٨٠	٠,٢٣٩**	٠,٤٨٣**	٠,٤٠٦**	٠,٢٥٧**	٠,٢٩٦**	--				
السابع	٣,٦٠٩	٠,٢١٠**	٠,٤٥٤**	٠,٣٧٧**	٠,٢٢٨**	٠,٢٦٧**		-			
الثامن	٣,٥٨١	٠,٢٣٨**	٠,٤٨٢**	٠,٤٠٥**	٠,٢٥٥**	٠,٢٩٤**			-		
التاسع	٣,٦٩١		٠,٣٧٢**	٠,٢٩٥**						-	
العاشر	٣,٦٦٧		٠,٣٩٦**	٠,٣١٩**		٠,٢٠٩**					-

- تعنى أن الفرق دال إحصائياً

من خلال جدول (٢٠) يمكن تلخيص نتائجه بأن الأبعاد السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر أقل من الأبعاد الأول والثانى والثالث والرابع والخامس.

جدول (٢١)

الفروق بين المتوسطات فى مجال التنفيذ للمجموعة السعودية باستخدام أقل فرق دال LSD

الأبعاد	م	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الأول	٣,١٠١	---									
الثانى	٣,٥١٠	-٠٠,٤٠٨	---								
الثالث	٣,٤٦٩	-٠٠,٣٦٧		---							
الرابع	٣,٢٢٢		٠٠,٢٨٨	٠٠,٢٤٧	---						
الخامس	٣,١١٩		٠٠,٣٩١	٠٠,٣٥٠		---					
السادس	٢,٩٣٥		٠٠,٥٧٥	٠٠,٥٣٤	٠٠,٢٨٧	٠٠,١٨٤	-				
السابع	٢,٩٩١		٠٠,٥١٨	٠٠,٤٧٧	٠٠,٢٣٠			-			
الثامن	٢,٩٩٨		٠٠,٥١٢	٠٠,٤٧١	٠٠,٢٢٤				-		
التاسع	٣,٠٨٧		٠٠,٤٢٣	٠٠,٣٨٢						-	
العاشر	٣,١١٦		٠,٣٩٣	٠٠,٣٥٣							-

- تعنى أن الفرق دال إحصائياً

من خلال جدول (٢١) يمكن تلخيص نتائجه بأن الأبعاد الثانى والثالث والرابع أعلى من الأبعاد الأول والخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر. ومن خلال نتيجة هذا الفرض يمكن تحديد جوانب القصور فى أداء المعلمين لتحديد الحاجات التدريبية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

والذى ينص على أنه " لا توجد فروق بين درجات أبعاد مقياس كفاءة معلمى التلاميذ المعاقين بصرياً لدى عينة البحث المصرية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم

حساب المتوسط الوزنى لكل بعد من الأبعاد وباستخدام تحليل التباين ANOVA للقياسات المتكررة لعمل مقارنات بين الأبعاد حيث تم فى الفرض الثانى ترتيب هذه الأبعاد ولكن قد يحتل بُعد ترتيب معين وبُعد آخر يحتل الترتيب التالى له ولكن لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية لذا تم عمل تحليل التباين (Hong-Nam & Leavell, 2006) .وتم التأكد من المؤشرات بيلاى Pillai، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling ، روى Roy أن قيمة " ف " دالة إحصائياً وفيما يلى عرض نتائج تحليل التباين:

جدول (٢٢)

تحليل التباين للفروق بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً للعينة المصرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأهمية	بين الأبعاد (القياسات)	١١,٥٦٨	٩	١,٢٨٥	٣,٧٠٢	٠,٠٠١
	الخطأ	١٦٨,٧٤٨	٤٨٦	٠,٣٤٧		
التنفيذ	بين الأبعاد (القياسات)	٢٣,٧٤٤	٩	٢,٦٣٨	٧,٨٩٧	٠,٠٠١
	الخطأ	١٦٢,٣٥٣	٤٨٦	٠,٣٣٤		

جدول (٢٣)

الفروق بين المتوسطات فى مجال الأهمية للمجموعة المصرية باستخدام أقل فرق دال LSD

الأبعاد	م	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الأول	٤,١٣٣	---									
الثانى	٤,١٥٥		---								
الثالث	٤,٢٦٧			---							
الرابع	٤,٠١١		**٠,١٤٤	**٠,٢٥٦	---						
الخامس	٤,١٥٦				**٠,١٤٦-	---					
السادس	٣,٩٨٨			**٠,٢٧٩			---				
السابع	٣,٩٠٩	**٠,٢٤٤	**٠,٢٤٥	**٠,٣٥٨		**٠,٢٤٧		-			
الثامن	٣,٨١٧	**٠,٣١٧	**٠,٣٣٨	**٠,٤٥٠	**٠,١٩٤	**٠,٣٤٠			-		
التاسع	٣,٦٢٤	**٠,٥٠٩	**٠,٥٣٠	**٠,٦٤٢	**٠,٣٨٦	**٠,٥٣٢	**٠,٣٦٤			-	
العاشر	٣,٦٥٥	**٠,٤٧٩	**٠,٥٠٠	**٠,٦١٢	**٠,٣٥٦	**٠,٥٠٢	**٠,٣٣٣				-

- تعنى أن الفرق دال إحصائياً

ومن خلال الجدول (٢٣) يمكن تلخيص نتائجه بوجه عام على أن الأبعاد السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر أقل من الأول والثانى والثالث والرابع والخامس.

جدول (٢٤)

الفروق بين المتوسطات فى مجال التنفيذ للمجموعة المصرية باستخدام أقل فرق دال LSD

الأبعاد	م	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الأول	٣,٦٨٢	--									
الثانى	٣,٨١٥	**-,١٦١	--								
الثالث	٣,٨٤٢			--							
الرابع	٣,٧٥٢				--						
الخامس	٣,٧٠٢					-					
السادس	٣,٦٧٩						-				
السابع	٣,٦٩١							-			
الثامن	٣,٥٦٢		**,٢٥٣	**,٢٨٠	**,١٨٩				-		
التاسع	٣,٣٥٨	**,٣٤٢	**,٤٥٨	**,٤٨٥	**,٣٩٤	**,٣٤٤	**,٣٢١		٠,٢٠٥	-	
العاشر	٣,٤٥٩		**,٣٥٦	**,٣٨٣	**,٢٩٢						-

● الفرق دال إحصائياً

ومن خلال الجدول (٢٤) يمكن تلخيص نتائجه بوجه عام على أن الأبعاد الثامن والتاسع والعاشر أقل من الأبعاد الأول والثانى والثالث والرابع والخامس والسادس.

تتفق النتائج فى وجود فروق بين الأبعاد لدى المجموعة السعودية والمصرية فى مجال الأهمية حيث أن الأبعاد السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر أقل بدلالة إحصائية من الأبعاد الأول والثانى والثالث والرابع والخامس بينما الفروق بين الابعاد فى مجال التنفيذ لدى المجموعة السعودية الأبعاد الثانى والثالث والرابع أقل من بقية الأبعاد أما المجموعة المصرية فالأبعاد الثامن والتاسع والعاشر أدنى من بقية الأبعاد

ويتضح من خلال مفردات المقياس أن الأبعاد الأدنى فى مجالى الأهمية والتنفيذ تزداد نسبة المهارات عن المعرفة مما يؤكد على تدنى المهارات مقارنة بالمعرفة ما عدا البعد الأول .

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

والذى ينص على أنه " لا تختلف الكفاءة المهنية لدى معلمى الطلاب المعاقين بصرياً تبعاً للنوع (ذكور- إناث) والجنسية (سعودى ، مصرى) " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA (٢ × ٢) لكل بعد من أبعاد المقياس فى مجالى الأهمية والتنفيذ ، ومن خلال ايجاد جميع المؤشرات بيلاى Pillai، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling ، روى Roy أتضح أن قيمة " ف " دالة إحصائياً لتأثير النوع وأيضاً دالة للجنسية أيضاً التفاعل بين النوع والجنسية دالة فى مجال الأهمية وفى مجال التنفيذ

جدول (٢٥)

تحليل التباين المتعدد لتأثير النوع (الذكور والإناث) والجنسية (سعودى ، مصرى) فى أبعاد قائمة المعايير لدى عينة الدراسة فى مجال الأهمية

المتغيرات	م	الابعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	η^2
النوع	١	الأصول التاريخية	٥,٧٥٣	١	٥,٧٥٣	٠,٢١٧	٠,٦٤٢	---
	٢	نمو وسمات المتعلمين	٤٨,٤٤٦	١	٤٨,٤٤٦	٢,٢٣٩	٠,١٣٧	---
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	٢٥,٤٢٣	١	٢٥,٤٢٣	٤,٥٩٨	٠,٠٣٤	٠,٠٣٧
	٤	استراتيجيات التعلم	١٢٧٣,٦٩٧	١	١٢٧٣,٦٩٧	٣,٥٢٠	٠,٠٦٣	---
	٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣٠,٣٧٥	١	٣٠,٣٧٥	١,٦٠٩	٠,٢٠٧	---
	٦	التواصل	١٩,٤٣٢	١	١٩,٤٣٢	٠,٦٣٣	٠,٤٢٨	---
	٧	الخطة التعليمية	٦١,٣١٣	١	٦١,٣١٣	٢,٤٠٣	٠,١٢٤	---

المتغيرات	م	الابعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	η^2
	٨	التقييم	١٣٤,٥٣٧	١	١٣٤,٥٣٧	٠,٨١٩	٠,٣٦٧	---
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	١٢,٦٢٩	١	١٢,٦٢٩	٠,٩٥٦	٠,٣٣٠	---
	١٠	التعاون	٠,٦٦٦	١	٠,٦٦٦	٠,٠٢٨	٠,٨٦٧	---
		الدرجة الكلية	٥٨٨٢,٩٩٩	١	٥٨٨٢,٩٩٩	١,٧٢٠	٠,١٩٢	---
الجنسية	١	الأصول التاريخية	٥٨,٢٨٥	١	٥٨,٢٨٥	٢,١٩٩	٠,١٤١	---
	٢	نمو وسمات المتعلمين	٠,٧٠٧	١	٠,٧٠٧	٠,٠٣٣	٠,٨٥٧	---
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	١٠,٩٤١	١	١٠,٩٤١	١,٩٧٩	٠,١٦٢	---
	٤	استراتيجيات التعلم	٦٣,٦٤١	١	٦٣,٦٤١	٠,١٧٦	٠,٦٧٦	---
	٥	بينة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	١٤,٨١٠	١	١٤,٨١٠	٠,٧٨٤	٠,٣٧٨	---
	٦	التواصل	٣٣,٧٣٠	١	٣٣,٧٣٠	١,٠٩٩	٠,٢٩٧	---
	٧	الخطة التعليمية	٢٨,١٤٩	١	٢٨,١٤٩	١,١٠٣	٠,٢٩٦	---
	٨	التقييم	٩,٧٦٤	١	٩,٧٦٤	٠,٠٥٩	٠,٨٠٨	---
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	٣٦,٤٨٣	١	٣٦,٤٨٣	٢,٧٦٢	٠,٠٩٩	---
	١٠	التعاون	٢٢,٦٦١	١	٢٢,٦٦١	٠,٩٦٢	٠,٣٢٩	---
		الدرجة الكلية	٧٣١,٥٠٥	١	٧٣١,٥٠٥	٠,٢١٤	٠,٦٤٥	---
النوع×الجنسية	١	الأصول التاريخية	٢٦,٧٨٧	١	٢٦,٧٨٧	١,٠١١	٠,٣١٧	---
	٢	نمو وسمات المتعلمين	٣٥,٩١٠	١	٣٥,٩١٠	١,٦٦٠	٠,٢٠٠	---
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	١٠,١٨٠	١	١٠,١٨٠	١,٨٤١	٠,١٧٧	---
	٤	استراتيجيات التعلم	١٥٠٨,٩١٧	١	١٥٠٨,٩١٧	٤,١٧٠	٠,٠٤٣	٠,٠٣٤
	٥	بينة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٨٢,٥٩٢	١	٨٢,٥٩٢	٤,٣٧٤	٠,٠٣٩	٠,٠٣٥
	٦	التواصل	٣٠٠,١٩٩	١	٣٠٠,١٩٩	٩,٧٨٠	٠,٠٠٢	٠,٠٧٥
	٧	الخطة التعليمية	٤٨,٨٤٢	١	٤٨,٨٤٢	١,٩١٤	٠,١٦٩	---

المتغيرات	م	الابعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	η^2
	٨	التقييم	٩٠٦,٨٢٣	١	٩٠٦,٨٢٣	٥,٥٢٣	٠,٠٢٠	٠,٠٤٤
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	١٤٩,٤٦٥	١	١٤٩,٤٦٥	١١,٣١٦	٠,٠٠١	٠,٠٨٦
	١٠	التعاون	١٣٤,٢٨٢	١	١٣٤,٢٨٢	٥,٦٩٨	٠,٠١٩	٠,٠٤٥
	الدرجة الكلية		١٩٧٤٩,٧١١	١	١٩٧٤٩,٧١١	٥,٧٧٥	٠,٠١٨	٠,٠٤٦
الخطأ	١	الأصول التاريخية	٣١٨٠,٤٧٨	١٢٠	٢٦,٥٠٤			
	٢	نمو وسمات المتعلمين	٢٥٩٦.٦١٣	١٢٠	٢١,٦٣٨			
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	٦٦٣,٤٤٢	١٢٠	٥,٥٢٩			
	٤	استراتيجيات التعلم	٤٣٤١٩,٩٣٦	١٢٠	٣٦١,٨٣٣			
	٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٢٢٦٥,٩٣٠	١٢٠	١٨,٨٨٣			
	٦	التواصل	٣٦٨٣,٤٣٩	١٢٠	٣٠,٦٩٥			
	٧	الخطة التعليمية	٣٠٦٢,١٣٨	١٢٠	٢٥,٥١٨			
	٨	التقييم	١٩٧٠٣,٦٩٩	١٢٠	١٦٤,١٩٧			
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	١٥٨٤,٩٨٨	١٢٠	١٣,٢٠٨			
	١٠	التعاون	٢٨٢٨,١٣٨	١٢٠	٢٣,٥٦٨			
	الدرجة الكلية		٤١٠٣٥٥,٣٤٠	١٢٠	٣٤١٩,٦٢٨			

* يكون مربع إيتا صغيراً إذا كانت قيمته =٠.٠١ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته =٠.٠٦ ، وكبيراً إذا كانت قيمته = ٠.١٤ (رشدى فام منصور، ١٩٩٧، ٦٥) .

من خلال الجدول (٢٥) نجد أن للنوع تأثير فى البعد الثالث " الفروق الفردية للتعلم " حيث أن قيمة ف = ٤.٥٩٨ وهى دالة عند ٠.٠٣٤ (م= ١٢.٠١٢ ع =٢.٣٩٩ لدى الذكور ، م =١٣.٠٥٣ ع=٢.٣٨٢ لدى الإناث) وبحساب قيمة مربع إيتا فإنها تساوى ٠.٠٣٧ مما يعنى أن النوع يفسر ٣.٧٪ من التباين فى تحديد أهمية الفروق الفردية فى التعلم وهذا يدل على أن الإناث أعلى ادركاً لأهمية الفروق الفردية فى التعلم.

لايوجد تأثير دال إحصائياً للجنسية (سعودى ، مصرى) على جميع أبعاد الكفاءة المهنية لمعلمى المعاقين بصرياً وأيضاً فى الدرجة الكلية. بينما التفاعل بين النوع والجنسية له تأثير دال إحصائياً على الأبعاد الرابع والخامس والسادس والثامن والتاسع والعاشر وأيضاً فى الدرجة الكلية وبحساب قيمة مربع إيتا فتراوحت ما بين ٠,٠٣٤ إلى ٠,٠٨٦ مما يعنى أن التفاعل بين النوع والجنسية يفسر ما بين ٣,٤ ٪ إلى ٨,٦ ٪ من التباين فى هذه الأبعاد والدرجة الكلية .

جدول (٢٦)

تحليل التباين المتعدد لتأثير النوع (الذكور والإناث) والجنسية (سعودى ، مصرى) فى أبعاد قائمة المعايير لدى عينة الدراسة فى مجال التنفيذ

المتغيرات	م	الابعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	η^2
النوع	١	الأصول التاريخية	٥٥,١٠٤	١	٥٥,١٠٤	١,٧٨٩	٠,١٨٤	---
	٢	نمو وسمات المتعلمين	١٥٩,٩٣١	١	١٥٩,٩٣١	٦,٤٣٧	٠,٠١٢	٠,٠٥١
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	٨٨,٢٠٤	١	٨٨,٢٠٤	١٢,١٨٩	٠,٠٠١	٠,٠٩٢
	٤	استراتيجيات التعلم	١٠٢٩,١٩٩	١	١٠٢٩,١٩٩	٢,٥٣٧	٠,١١٤	----
	٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٨٧,٠٢٣	١	٨٧,٠٢٣	٤,٣١١	٠,٠٤٠	٠,٠٣٥
	٦	التواصل	٧٥,٠١٠	١	٧٥,٠١٠	٢,٢٦٤	٠,١٣٥	-----
	٧	الخطة التعليمية	٧٣,٤٩٧	١	٧٣,٤٩٧	٣,٠٢٧	٠,٠٨٥	-----
	٨	التقييم	١٣٣;٥٦٣	١	١٣٣,٥٦٣	٠,٨٠٦	٠,٣٧١	----
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	٤,٣٥٤	١	٤,٣٥٤	٠,٣١٥	٠,٥٧٦	----
	١٠	التعاون	٨,١٠٩	١	٨ ١٠٩	٠,٣٣٤	٠,٥٦٤	----
		الدرجة الكلية	١٠٠٨٤,٧٥٤	١	١٠٠٨٤,٧٥٤	٢,٨٥٨	٠,٠٩٤	----

المتغيرات	م	الابعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	η^2
الجنسية	١	الأصول التاريخية	٢٢٠,٨٢٢	١	٢٢٠,٨٢٢	٧,١٦٨	٠,٠٠٨	٠,٠٥٦
	٢	نموو سمات المتعلمين	٤٣,٧٥٢	١	٤٣,٧٥٢	١,٧٦١	٠,١٨٧	----
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	١٦,٠٦٠	١	١٦,٠٦٠	٢,٢١٩	٠,١٣٩	----
	٤	استراتيجيات التعلم	٢٠١١,٧٧٨	١	٢٠١١,٧٧٨	٤,٩٥٩	٠,٠٢٨	٠,٠٤٠
	٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	١٤٤.٩٦٠	١	١٤٤.٩٦٠	٧,١٨١	٠,٠٠٨	٠,٠٥٦
	٦	التواصل	٢٩٨.١٤٢	١	٢٩٨.١٤٢	٨,٩٩٩	٠,٠٠٣	٠,٠٧٠
	٧	الخطة التعليمية	٢٣١,١٣٥	١	٢٣١,١٣٥	٩,٥٢٠	٠,٠٠٣	٠,٠٧٤
	٨	التقييم	٥٣٠,٢٨٣	١	٥٣٠,٢٨٣	٣,١٩٩	٠,٠٧٦	-----
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٩٩٢	-----
	١٠	التعاون	١٢,٣٣٢	١	١٢,٣٣٢	٠,٥٠٩	٠,٤٧٧	----
		الدرجة الكلية	٢٠٠٠٠٠,١٤٩	١	٢٠٠٠٠٠,١٤٩	٥,٦٦٨	٠,٠١٩	٠,٠٤٥
النوع × الجنسية	١	الأصول التاريخية	٦٤,٨٧٣	١	٦٤,٨٧٣	٢,١٠٦	٠,١٤٩	---
	٢	نموو سمات المتعلمين	٧٤.٨٠٤	١	٧٤,٨٠٤	٣,٠١١	٠,٠٨٥	---
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	٣١,٨٨٦	١	٣١,٨٨٦	٤,٤٠٦	٠,٠٣٨	٠,٠٣٥
	٤	استراتيجيات التعلم	٢٩٢٥,٥٢٧	١	٢٩٢٥,٥٢٧	٧,٢١١	٠,٠٠٨	٠,٠٥٧
	٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٦٧,٨٠٨	١	٦٧,٨٠٨	٣,٣٥٩	٠,٠٦٩	---
	٦	التواصل	٢١٦.٦٨٢	١	٢١٦.٦٨٢	٦,٥٤٠	٠,٠١٢	٠,٠٥٢
	٧	الخطة التعليمية	٥٧,٢٠١	١	٥٧,٢٠١	٢,٣٥٦	٠,١٢٧	---
	٨	التقييم	٩٠٩,٣٥٩	١	٩٠٩,٣٥٩	٥,٤٨٦	٠,٠٢١	٠,٠٤٤
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	٩٩,٧٩٩	١	٩٩,٧٩٩	٧,٢١٩	٠,٠٠٨	٠,٠٥٧
	١٠	التعاون	٨٣,١٢٥	١	٨٣,١٢٥	٣,٤٢٨	٠,٦٧	---

المتغيرات	م	الابعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	η^2
		الدرجة الكلية	٢٤٤٠٤,٣٢٩	١	٢٤٤٠٤,٣٢٩	٦,٩١٦	٠,٠١٠	٠,٠٥٤
الخطا	١	الأصول التاريخية	٣٦٩٦,٧٤٥	١٢٠	٣٠,٨٠٦			
	٢	نمو وسمات المتعلمين	٢٩٨١,٥٥٢	١٢٠	٢٤,٨٤٦			
	٣	الفروق الفردية فى التعلم	٨٦٨,٣٣٩	١٢٠	٧,٢٣٦			
	٤	استراتيجيات التعلم	٤٨٦٨٤,٢٩٥	١٢٠	٤٠٥,٧٠٢			
	٥	بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٢٤٢٢,٣٦٤	١٢٠	٢٠,١٨٦			
	٦	التواصل	٣٩٧٥,٦٧٤	١٢٠	٣٣,١٣١			
	٧	الخطة التعليمية	٢٩١٣,٤٨٣	١٢٠	٢٤,٢٧٩			
	٨	التقييم	١٩٨٩١,٩٩٩	١٢٠	١٦٥,٧٦٧			
	٩	الممارسات الأخلاقية والمهنية	١٦٥٩,٠٤٧	١٢٠	١٣,٨٢٥			
	١٠	التعاون	٢٩٠٩,٧٧٤	١٢٠	٢٤,٢٤٨			
		الدرجة الكلية	٤٢٣٤٤٨,٢٤٨	١٢٠	٣٥٢٨,٧٣٥			

من خلال الجدول (٢٦) والذى يوضح تأثير النوع والجنسية والتفاعل بينهما على مجال التنفيذ من مقياس الكفاءة المهنية لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً نجد أن للنوع تأثير دال على البعد الثانى " نمو وسمات المتعلمين" ف = ٦.٤٣٧ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١٢(م =٢١.٠٥٨ ، ع = ٤.٨٠٨ للذكور ، م= ٢٣.٧١١ ، ع = ٥.٧٢٨ للإناث) مما يعنى أن الفروق لصالح الإناث وبحساب مربع ايتا = ٠.٠٥١وهذا يعنى أن النوع يؤثر بنسبة ٥.١ ٪ فى التباين فى نمو وسمات المتعلمين وأيضاً لها تأثير على البعد الثالث " الفروق الفردية فى التعلم " ف =١٢.١٨٩ وهى قيمة دالة عند ٠.٠٠١(م =١٠.٣٠٢ ، ع = ٢.٨٠٤ للذكور ، م= ١٢.٢٦٣ ، ع = ٢.٧٤٨ للإناث)، مما يعنى أن الإناث أعلى تنفيذاً لبنود البعد الثالث ، وبحساب مربع ايتا = ٠.٠٩٢ وهذا يعنى أن النوع يفسر ٩.٢ ٪ من التباين

فى تنفيذ بنود البعد الثالث. وكذلك للنوع تأثير دال على البعد الخامس " بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية " ف =٤.٣١١ وهى قيمة دالة عند ٠.٠٤ (م =١٦.٣٠٢،ع = ٤.٦٣٣ للذكور، م= ١٨.٢١١، ع = ٥.٠٦٣ للإناث) ومربع ايتا = ٠.٠٣٥وهذا يعنى أن النوع يفسر ٣.٥٪ من التباين فى معرفة الفروق الفردية فى التعلم.

أما عن تأثير الجنسية يوجد تأثير للجنسية على البعد الأول ف= ٢.٨٥٨ وهى دالة عند ٠.٠٠٨ (م = ١٨.٦٠٩ ، ع = ٦.٥٨٥ للعينة السعودية ، م = ٢٢.٠٠، ع = ٤.٠٦٦ للعينة المصرية) مما يعنى أن عينة الدراسة المصرية أعلى فى التنفيذ من عينة الدراسة السعودية على الرغم من أن العينتين لهما نفس المستوى فى مجال الأهمية وبحساب مربع ايتا = ٠.٠٥٦مما يؤكد على أن الجنسية تفسر ٥.٦ ٪ من التباين فى البعد الأول، وكذلك يوجد تأثير للجنسية على البعد الرابع ف = ٢.٢١٩ دالة عند ٠.٠٢٨ (م =٧٧.٣١٩ ،ع= ٢٥.٥٠١للعينة السعودية ، م = ٩٠.٠٣٦ ، ع = ١٣.٠٠٩ للعينة المصرية) أى أن العينة المصرية أعلى تنفيذاً من العينة السعودية للبعد الرابع وبحساب مربع ايتا ٠.٠٤ أى أن الجنسية تفسر ٤ ٪ من التباين فى البعد الرابع ، وأيضاً للجنسية تأثير على البعد الخامس ف = ٤.٩٥٩ وهى دالة عند٠.٠٠٨ (م =١٥.٥٩٤ ، ع = ٥.٤٨٣ للعينة السعودية ، م= ١٨.٥٠٩ ، ع = ٣.٢٣١ للعينة المصرية) وهذا يدل على أن العينة المصرية أعلى تنفيذاً لهذا البعد من العينة السعودية وبحساب مربع ايتا ٠.٠٥٦ أى أن الجنسية تفسر ٥.٦ ٪ من التباين فى البعد الخامس وكذلك على البعد السادس ف =٧.١٨١ وهى دالة عند ٠.٠٠٣ (م= ١٧.٦٠٩ ع = ٧.٢١٨ للعينة السعودية ، م= ٢٢.٠٧٣ ، ع = ٣.٧٩٥ للعينة المصرية) وهذا يوضح أن العينة المصرية أعلى تنفيذاً لهذا البعد من العينة السعودية وبحساب مربع ايتا ٠.٠٧ أى أن الجنسية تفسر ٧٪ من التباين فى هذا البعد . وكذلك للجنسية تأثير دال إحصائياً على البعد السابع ف = ٨.٩٩٩ ودالة ٠.٠٠٣ (م= ١٤.٩٥٧ ، ع = ٥.٩١٧ للعينة السعودية ، م =١٨.٤٥٥ ، ع = ٣.٥٧٤) ومربع ايتا ٠.٠٧٤ مما يوضح أن الجنسية تفسر ٧.٤ ٪ من التباين فى البعد السابع وأيضاً للجنسية تأثير دال إحصائياً دال على الدرجة الكلية ف = ٥.٦٦٨ دالة عند ٠.٠١٩ (م =٢٣٣.٢٤٦ ، ع = ٧٤.٦٣٣

للعينة السعودية ، م = ٢٧٢.٢٣٦ ، ع = ٣٩.٨٢٠ للعينة السعودية) ومربع إيتا ٠.٠٤٥وهذا يوضح أن الجنسية تفسره٤.٥ ٪ من التباين فى الدرجة الكلية لكفاءة معلمى المعاقين بصرياً. وتتفق مع دراسة (سعيد دبيس ، ١٩٩٣) وإن اختلفت فئة الإعاقة والتى من نتائجها توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين السعوديين والمعلمين غير السعوديين في تقديرهم للمهارات اللازمة لمعلمي الصم وقد كانت الفروق الجوهرية لصالح معلمي الصم غير السعوديين .وهذا قد يرجع إلى النظام الإدارى والجزاءات التى قد تقع على المقصر فى العمل وأيضاً قد ترجع إلى اختلاف برنامج إعداد معلمى التربية الخاصة فى كلاً من السعودية ومصر.

أما عن تفاعل النوع والجنسية له تأثير دال على البعد الثالث ف = ٤.٤٠٦ دالة عند مستوى ٠.٣٠٨ ومربع ايتا =٠.٠٣٥ وكذلك لها تأثير دال على البعد الرابع ف = ٧.٢١١ وهى دالة عند ٠.٠٠٨ وقيمة مربع ايتا = ٠.٠٥٧ وأيضاً للتفاعل تأثير على البعد السادس ف = ٦.٥٤٠ وهى دالة عند ٠.٠١٢ ومربع ايتا ٠.٠٥٢ وكذلك تأثير على البعد الثامن ف = ٥.٤٨٦ وهى دالة عند ٠.٠٢١ وقيمة مربع إيتا ٠.٠٤٤ وأيضاً على البعد التاسع ف =٧.٢١٩ دالة عند مستوى ٠.٠٠٨ ومربع ايتا ٠.٠٥٧ وأيضاً للتفاعل تأثير على الدرجة الكلية ٦.٩١٦ دالة عند ٠.٠١ وقيمة مربع ايتا ٠.٠٥٤

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

والذى ينص على أنه" توجد فروق فى كفاءة معلمي التلاميذ المعاقين بصرياً (المجموعة السعودية ، المجموعة المصرية) تبعاً لسنوات الخبرة " لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه ANOVA من خلال الجداول بالملاحق (٦ ، ٧ ، ٨، ٩) نجد أنه ليس للخبرة تأثير دال إحصائياً على مجال الأهمية ومجال التنفيذ لدى مجموعتى الدراسة السعودية والمصرية ، وهذا قد يرجع إلى أن الغالبية العظمى لمعلمى المعاقين بصرياً خبرتهم كانت فى التعليم العام وليس فى العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة وكذلك لدى الغالبية العظمى من المعلمين

درجاتهم الجامعية لم تكن فى مجال التربية الخاصة وتحديداً فى مجال الإعاقة البصرية . وتتفق مع دراسة (Lee et al., 2008) فى أن سنوات الخبرة لا تؤثر على الكفاءة المهنية لمعلمى العاقين بصرياً.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات مجال الأهمية ودرجات مجال التنفيذ لدى كل مجموعتى الدراسة (السعودية والمصرية) " ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار " ت " ويتم مقارنة درجات البعد بين الأهمية والتنفيذ.

جدول (٢٧)

الفروق بين الأهمية والتنفيذ فى أبعاد قائمة المعايير للعينة السعودية

الابعاد	المجالات	المتوسط		الفروق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى للمتوسط	ت	دح	الدلالة	حجم التاثير
		الأهمية	التنفيذ						
١-الأصول التاريخية	الأهمية - التنفيذ	٢٢,٩١٣	١٨,٦٠٩	٤,٣٠٤	٠,٥٤٠	٧,٩٧٦	٦٨	٠,٠٠٠١	٠,٦٨
٢-نمو وسمات المتعلمين	الأهمية - التنفيذ	٢٤,٣٧٧	٢١,٠٥٨	٣,٣١٩	٠,٦٣٥	٥,٢٣١	٦٨	٠,٠٠٠١	٠,٥٨
٣-الفروق الفردية فى التعلم	الأهمية - التنفيذ	١١,٩٥٧	١٠,٤٠٦	١,٥٥١	٠,٣٥٨	٤,٣٣٣	٦٨	٠,٠٠٠١	٠,٤٩
٤-استراتيجيات التعلم	الأهمية - التنفيذ	٩٢,٠٧٣	٧٧,٣١٩	١٤,٧٥٤	٢,٠٨٨	٧,٠٦٧	٦٨	٠,٠٠٠١	٠,٦٠
٥-بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	الأهمية - التنفيذ	١٩,٣٧٧	١٥,٥٩٤	٣,٧٨٣	٠,٤٦١	٨,٢٠٣	٦٨	٠,٠٠٠١	٠,٧٠
٦-التواصل	الأهمية - التنفيذ	٢١,٤٧٨	١٧,٦٠٩	٣,٨٧٠	٠,٥٨٠	٦,٦٦٩	٦٨	٠,٠٠٠١	٠,٥٦

الابعاد	المجالات	المتوسط		الفروق بين المتوسطين	الخطاالمعيارى للمتوسط	ت	دح	الدلالة	حجم التاثير
		الأهمية	التنفيذ						
٧-الخطة التعليمية	الأهمية - التنفيذ	١٨,٠٤٤	١٤,٩٥٧	٣,٠٨٧	٠,٥٣٠	٥,٨٢٦	٦٨	٠,٠٠١	٠,٥٢
٨-التقييم	الأهمية - التنفيذ	٤٢,٩٧١	٣٥,٩٧١	٧,٠٠	١,١٠٢	٦,٣٥٣	٦٨	٠,٠٠١	٠,٤٦
٩-الممارسات الأخلاقية والمهنية	الأهمية - التنفيذ	١١,٠٧٣	٩,٢٦١	١,٨١٢	٠,٣١٤	٥,٣٢٤	٦٨	٠,٠٠١	٠,٤٥
١٠-التعاون	الأهمية - التنفيذ	١٤,٦٦٧	١٢,٤٦٤	٢,٢٠٣	٠,٤١٤	٥,٣٢٤	٦٨	٠,٠٠١	٠,٤٢
الدرجة الكلية	الأهمية - التنفيذ	٢٧٨,٩٢٨	٢٣٣,٢٤٦	٤٥,٦٨١	٥,٧٥٢	٧,٩٤٢	٦٨	٠,٠٠١	٠,٦٢

يتضح من الجدول (٢٧) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين مجالى الأهمية والتنفيذ لجميع أبعاد المقياس وأيضاً فى الدرجة الكلية وهذا ما يوضح أن المعلمين يشعرون بأهمية هذه المهارات والمعارف ولكن مستوى التنفيذ أقل من مستوى الأهمية لدى عينة الدراسة السعودية .

جدول (٢٨)

الفروق بين الأهمية والتنفيذ فى أبعاد قائمة المعايير لليعنة المصرية

الابعاد	المجالات	المتوسط		الفروق بين المتوسطين	الخطا المعيارى للمتوسط	ت	دح	الدلالة	حجم التاثير
		الأهمية	التنفيذ						
١-الأصول التاريخية	الأهمية - التنفيذ	٢٤,٨٠٠	٢٢,٠٩١	٢,٧٠٩	٠,٤١٢	٦,٥٨١	٥٤	٠,٠٠١	٠,٧٠
٢-نمو وسمات المتعلمين	الأهمية - التنفيذ	٢٤,٩٢٧	٢٢,٨٩١	٢,٠٣٦	٠,٤١٢	٤,٩٤٤	٥٤	٠,٠٠١	٠,٥٣
٣-الفروق الفردية فى التعلم	الأهمية - التنفيذ	١٢,٨٠٠	١١,٥٢٧	١,٢٧٣	٠,٢٦٣	٤,٨٤٥	٥٤	٠,٠٠١	٠,٦٤
٤-استراتيجيات التعلم	الأهمية - التنفيذ	٩٦,٢٥٥	٩٠,٠٣٦	٦,٢١٨	١,٦٦١	٣,٧٤٤	٥٤	٠,٠٠١	٠,٤٨
٥-بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية	الأهمية - التنفيذ	٢٠,٧٨٢	١٨,٥٠٩	٢,٢٧٣	٠,٤٠٧	٥,٥٩٠	٥٤	٠,٠٠١	٠,٧٢
٦-التواصل	الأهمية - التنفيذ	٢٣,٩٢٧	٢٢,٠٧٣	١,٨٥٥	٠,٥٨٢	٣,١٨٥	٥٤	٠,٠٠١	٠,٤٥
٧-الخطة التعليمية	الأهمية - التنفيذ	١٩,٥٤٦	١٨,٤٥٥	١,٠٩١	٠,٥٩٩	١,٨٢٠	٥٤	٠,٠٠١	٠,٢٩
٨-التقييم	الأهمية - التنفيذ	٤٥,٨٠٠	٤٢,٧٤٦	٣,٠٥٥	٠,٦٨٩	٤,٤٣٢	٥٤	٠,٠٠١	٠,٣١
٩-الممارسات الأخلاقية والمهنية	الأهمية - التنفيذ	١٠,٨٧٣	١٠,٠٧٣	٠,٨٠٠	٠,٣١٧	٢,٥٢٢	٥٤	٠,٠٠١	٠,٢٣
١٠-التعاون	الأهمية - التنفيذ	١٤,٦١٨	١٣,٨٣٦	٠,٧٨٢	٠,٤٠٥	١,٩٣٠	٥٤	٠,٠٠١	٠,١٧
الدرجة الكلية	الأهمية - التنفيذ	٢٩٤,٣٢٧	٢٧٢,٢٣٦	٢٢,٠٩١	٣,٧٧٤	٥,٨٥٤	٥٤	٠,٠٠١	٠,٥٥

يتضح من الجدول (٢٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين مجالى الأهمية والتنفيذ لجميع أبعاد المقياس وأيضاً فى الدرجة الكلية وهذا ما يوضح أن المعلمين يشعرون بأهمية هذه المهارات والمعارف ولكن مستوى التنفيذ أقل من مستوى الأهمية لدى عينة الدراسة المصرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Lee, et al., 2008) وهذا قد يرجع إلى نمط التقويم المتبع فى تقويم أداء المعلمين والذى يتم بشكل روتينى ولا يضار المعلم نتيجة أنه لاينفذ ما يعرفة من معارف ، ويلزم أن يتم تقويم أداء المعلمين من خلال مصادر متعددة.

التوصيات :

من خلال نتائج البحث يمكن صياغة التوصيات التالية :

١- يمكن التركيز فى إجراء تدريب لمعلمى التلاميذ المعاقين بصرياً أثناء الخدمة على الأبعاد التى يعانون من قصور فيها وتحديداً المهارات سواء كانت ترتبط بطريقة برايل أو فى جوانب التدريس المختلفة .

٢- يمكن تقييم أداء المعلمين بناء على تنفيذ المهارات والمعارف كأسلوب عملى ولا يتم تقييم أداء المعلمين بناء على ما يكتب فى دفاتر التحضير والشهادات الورقية التى تدل على التحصيل النظرى دون الممارسات العملية .

٣- يمكن استخدام أسلوب متعدد المصادر لتقييم أداء المعلم (تقييم الطلاب ، المديرين ، الموجهين ، الزملاء ..) ولا يكون قاصراً على التقرير الذاتى.

٤- بناءً على نتائج البحث فإن عينة الدراسة حصلت على أعلى ترتيب لخمسة بنود كانت جميعها من مجال المعرفة بينما أدنى ترتيب لخمسة بنود كان أغلبها من مجال مهارات مما يوضح نقص اهتمام المعلمين بالمهارات المطلوب تدريب التلاميذ المعاقين بصرياً عليها مثل طريقة برايل ، استخدام الطابعات،

البرامج الكومبيوترية الحديثة وهذا يتطلب تدريب المعلمين فى هذه المجالات أثناء الخدمة أو قبل الخدمة لتضييق الفجوة بين مجالى الأهمية والتنفيذ.

٥- يمكن إجراء اختبارات القبول لعمل المعلمين" اختبارات الكفاءة" مرتبطة بمجال عملهم وترتبط بمهارات تتطلب من المعلمين أن يقوموا بتدريب تلاميذهم عليها كما يشترط للمتقدم للعمل مع التلاميذ المعاقين بصرياً أن يتقن طريقة برايل واستخدام الحاسب الآلى وعلى دراية بالبرامج التى تساعد المعاقين بصرياً على التعلم .

٦- الضعف لدى المعلمين فى الجانب المهارى قد يدلل على قصوربرامج إعداد المعلمين بالجانب العملى وأغلب المواد فى أقسام التربية الخاصة تدرس نظرياً لذا يجب تفعيل معامل التربية الخاصة، بالإضافة إلى أن التدريب أثناء الخدمة قد يسير على نفس الطريقة .

المراجع :

إبراهيم إدريس خميس (٢٠٠٤) . فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات طريقة برايل لدى معلمى المكفوفين . **رسالة ماجستير غير مناسبة** ، كلية التربية بنى سويف ، جامعة القاهرة .

إبراهيم الحسن الحكمى (٢٠٠٤) . الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات . **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض – المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م، ١٣- ٥٦.

أشرف محمد عبد الغنى شريت (١٩٩٢). دراسة لبعض مشكلات مؤسسات تربية المكفوفين فى جمهورية مصر العربية ، دراسة ميدانية . **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

أشرف محمود أحمد ، محمد جاد حسين (٢٠٠٩) . **سلسلة الاعتماد والجودة (١)**. القاهرة : عالم الكتب.

جمال الخطيب ، جميل الصمادى ، فاروق الروسان ، منى الحديدى ، خولة يحيى ، ميادة الناطور ، ابراهيم الزريقات ، موسى العمايرة ، ناديا السرور (٢٠٠٧). **مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة** . الأردن، عمان : دار الفكر.

حازم زكي عيسى ، صلاح أحمد الناقة (٢٠٠٩). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة . **المؤتمر التربوي الثاني** "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة " ١٨- ١٩ نوفمبر

رشدى فام منصور (١٩٩٧) . **حجم التأثيرالوجه المكمل للدلالة الإحصائية** . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ٧ ، العدد ١٦ ، ص ص ٥٧- ٧٥.

سعيد عبد الله دبيس (١٩٩٣): المهارات اللازمة لمعلمي الصم في مدينة الرياض – دراسة استطلاعية ، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية** ، المجلد الحادي عشر، العدد الأول ،ص ص ١- ٢٩ .

صفاء محمود عبد العزيز ، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٥) : ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى فى مصر – تصور مقترح . **المؤتمر السنوى الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية** بالتعاون مع كلية التربية ببنى سويف " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " ، ٢٤ – ٢٥ يناير ، ج ٣ ، القاهرة. دار الفكر العربى .

طارق محمد محمد عوض (١٩٩٨). تقويم مقرر المناهج وطرق التدريس فى برنامج إعداد معلم اللغة العربية للطلاب المعوقين بصرياً فى المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، معهد الدراسات والبحوث التربوية . جامعة القاهرة.

عبد الرزاق محمد أحمد النمرى (١٤٠٨). الكفاءات المهنية والرضا الوظيفي لخريجي التعليم الفّني بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة** .مكة المكرمة :جامعة أم القرى.

عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤) . أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد ١٤ ، العدد ٤٥ ، ١٠٦- ١٥٧ .

عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ط٤ . القاهرة : دار الفكر العربى.

عبدالوهاب محمد النجار (٢٠٠٧) : **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في** ١٥- ١٦ مايو، جستن، القصيم .

عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (١٤٢٩). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمى المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة فى علم النفس، مكة المكرمة:** جامعة أم القرى .

فاروق الروسان (١٩٩٩). **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة . الأردن – عمان : دار الفكر.**

مجمع اللغة العربية (١٩٩٤). **المعجم الوجيز.وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية.**

محمد زين العابدين على حفنى عميرة (٢٠٠٥) .فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل الخاصة بتعليم قاهرى الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية الخاصة المهنية المستدامة فى ضوء المدخل التواصلى .**مجلة العلوم التربوية : معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ، العدد الثالث ، ٩٥-** ١٥٧.

منى الحديدى ، جمال الخطيب (٢٠٠٥).**استراتيجيات تعليم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة** .الأردن - عمان : دار الفكر .

هالة طاهر بخش(١٤٠٨هـ) . تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. القاهرة : جامعة عين شمس.

وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣). **مشروع إعداد المعايير القومية : المعايير القومية للتعليم فى مصر**. المجلد القومى ، المجلد الأول.

يوسف محمود الشيخ ، عبدالسلام عبدالغفار (١٩٨٥). **سيكولوجية الطفل غير العادى والتربية الخاصة** . القاهرة : دار النهضة العربية .

Allman, C.B. (1998). Braille communication skills: What teachers teach and visually impaired adults use. ***Journal of visual impairment and blindness***, **92**(5), 331-338.

Amato, S. (2002). Standards for competence in braille literacy skills in teacher preparation programs. ***Journal of visual impairment & blindness, 96*** , 143–153.

American Foundation for the Blind (1996). Estimated number of adult Braille readers in the United States. ***Journal of visual impairment and blindness***, **90**(3), 287.

Aponte, C. & Marie, L. (2009). Assisstive technology needs assessment protocol for students with visual impairment.At Puerto Rico, (University of Puerto Rico).(***Master`s thesis)*** 1-288. Avaliable from proquest dissertations and theses database. (AAT: 1466816).

Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). ***Amos 4.0 User's Guide***. Chicago: Small Waters Corporation.

Argyropoulos, V. S.; Sideridis, G. D.; Katsoulis, P. (2008).The impact of the perspectives of teachers and parents on the literacy media selections for independent study of students who are visually impaired. ***Journal of visual impairment & blindness***,102 (4) ,221-231.

Aron, A.& Aron, E. N. (1994). Statistics for Psychology. New Jersey: Printic- Hall, Inc.

Association for Education and Rehabilitation of blind and visually impaired (2011) . ***Teacher of students with visuall impairment***. Washington.On line *.www.issaquah.wednet.edu*

Beck-winchatz, B. & Riccobono, M. (2008). Advancing participation of blind students in science technology , engineering and math. ***Advances in Space Research***, 42 , 1855-1858.

Bickford, J. O. (2006). Assessing attainment of competency and program characteristics of a distance preparation program for teachers of students with visual impairments: One university's experience. Re: view: ***Rehabilitation education for blindness and visual impairment, 38*** (3), 99-113 .

Cobb , R. (2005 b). Training opportunities and career development for teaching assistants working with children with visual impairment in the United Kingdom. ***International congress series***, 1282 , 811 – 815

Cobb , R. (2005a). Assessing the attainment of children with visual impairment in public tests and

examinations. ***International congress series*** 1282, 806–810

Council for Exceptional Children (2003). Professional standards. ***Retrieved March 24, 2003, from http: www.cec.sped.org/ps/.***

DeMario, N. C., & Lian, M. J. (2000). Teachers' perceptions of need for and competency in transcribing braille materials in the Nemeth code. ***Journal of Visual Impairment & Blindness, 94*** (1),7-14.

Douglas, G. & McLinden, M. (2005). Visual impairment. In A. Lewis & B. Norwich (Eds). ***Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion.*** London: Open University Press.

Durando, J.A. & Wormsley, D.P. (2009). Evaluating training and implementation of the individualized meaning centered approach to teaching brille literacy. ***Journal of visual imirment & blindness, 103***(3),150-161.

Erin, J.N. ; Holbrook, C.; Sanspree,M.J.& Swallow, R.M. (2006). Prefessional preparation and certification of teachers of students with visual impairments. Resston, VA: Council for exceptional children. ***www.cecdvi.org***

Evans, C. A. (2007) . Psychoeducational assessment of students who have visual impairment perspectives of teachers of students who are blind or who have low vision and school psychologists . ***Ph. D.A Dissertation*** , Faculty of education, University of Utah.

Frieman, B.B. (2006). State braille standards for teachers of students who are blind or visually impaired: A national survey. ***Future reflections, www.nfb.org***

Hong – Nam, K. & Leavell,A.G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. ***System, 34***, 399-415.

Johnson, L. (1996). The Braille literacy crisis for children. **Journal of visual impairment and blindness, *90***(3), 276-279.

Kapperman, G., & Sticken, J. (2003). A case for increased training in the Nemeth code of Braille mathematics for teachers of students who are visually impaired. ***Journal of visual impairment & blindness, 94*** , 7–14.

Kesiktas, A. D. & Akcamete, A.G. (2011).The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairment in Turkey. ***Journal of visual impairment & Blindness***. 108-124.

Kim, Y. & Corn, A. L. (1998). The effects of teachers' characteristics on placement recommendations for students with visual impairments. ***Journal of visual impairment& Pub type(s): Blindness , 92*** (7) , 491-502.

Kirk, S. A.; Gallagher, J.J. & Anastasiow, N. J. (2003). ***Educating exceptional children***. Houghton Mifflin company. Boston. New York

Knowlton, M. & Berger, K. (1999). Competencies required of Braille teachers. ***Review,*** **30**(4), 151-160.

Krebs, C. S. (2001). Learning to solve word problems in a middle school vision class. ***Journal of visual impairment & blindness, 95*** , 757–760.

Kumar, S. (2007). Talking Braille : A new tool to teach blind children . ***Appropriate technology, Dec(2007), 34*** (4), 56-57.

Latimore, J. M. (1994). An instructional procedure for teaching the Nemeth code to pre-service and service teachers. ***DAI-A55/08***, P. 2217.

Lee, H.G., Kim, J.H.& Kang, J.G. (2008). The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. ***International journal of special education , 23***(2), 33-46.

Lewis, S. & Mckenzie, A. (2009). Knowledge and skills for teachers of students with visual impairments supervising the work of paraeducators. ***Journal of visual imirment & blindness, 103***(8), 481-494.

Maneki, A.P. (1989). Blindness and the use of partial vision. *Braille monitor,* August, 444-446.

Mishra , S . (2006). *Quality assurance in higher education ; an introduction* , Published by national assessment and accreditation council & commonwealth , NACC Publication , Karnataka , India , Available at " http:// ***www.naacindia.org*** " .

Mnyanyi, C.B.F. (2008). From teaching to learning: Involving pupils with visual impairment in ordinary primary school classroom teaching and learning process. ***A Paper presented in the ECER 2008***

Conference 8-12 September, Göteborg University, Sweden.

Mnyanyi, C.B.F. (2009). Developing teachers` work for teaching and learning of children with visual impairment accommodated in ordinary primary schools. ***Journal of visual imirment & blindness, 8***(2),336-351.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (2003). Professional standards. ***.www.ncate.org/ standards***

Nemeth, A. (1972). The Nemeth braille code for mathematics and science notation, 1972 revision.Louisville. KY: ***American Printing House for the Blind.***

Ntim-Amponsah, C.T. & Amoaku, W. M. K. (2008). Causes of childhood visual impairment and unmet low-vision care in blind school students in Ghana. ***DOI 10.1007/s10792-007-9134-x***

Pedhazur, E. J. (1997). ***Multiple regression in behavioral research , explanation and prediction*** . 3rd ed. New York : Harcourt Brace College Publishers .

Rosenblum, L.P. & Amato,S. (2004). Preparation in and use ofthe nemeth braille code for mathematics by teachers of students with visual impairments . Blind,98(8), available at : http:***//www.afb.org/jvib/jvib980804.***

Ryles, R. (2008). The impact of braille reading skills on employment, income,education, and reading habits.***www. Braille.org***

Ryles, R. (1996). Impact of Braille reading skills in employment, income, education, and reading habits. ***Journal of visual impairment and blindness***, **90**(3), 219-227.

Safhi, M.Y.; Zhou, L. ; Smith, D. W.&Kelley, P. (2009). Assistive technology in teacher - training programs: a national and international perspective. ***Journal of visual imirment & blindness, 103*** (9),562-568.

Shaw, S. F., Madaus, J. W., & Banerjee, M. (2009). Enhance access to postsecondary education for students with disabilities. ***Intervention in school and clinic, 44(3)***. 185-190.

Silberman, R. K. (2000). Children and youths with visual impairment and other exceptionalities. In M. C.Holbrook & A. J. Koenig (Eds.). ***Foundations of education: History and theory of teaching children and youths with visual impairments*** (Vol. 1, pp. 173– 196), American foundation for blind (AFB) press, New York.

Skyllingstad,J.A. (1987). Aprofile of teachers of the visually – impaired in Kentucky and the perception of educational competencies. ***DAI-A49/06***, P. 1429.

Smith, J.D. (1998). ***Inclusion: Schools for all students***. London: Wadsworth

Spungin, S.J. (1996). Braille and beyond: Braille literacy in a larger context. ***Journal of visual impairment and blindness***, **90**(3), 271-275.

Stratton, J. M. (1991). New competencies for the changing roles of teachers of visually handicapped children in the 1990s and beyond .***DAI-A 52/11***, P. 3891.

Wittenstein, S.H. & Pardee, M.L. (1996). Teachers' voices: comments on Braille and literacy from the field. ***Journal of visual impairment and blindness, 90***(3), 201-210.