

مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي

د. تركي عبدالله القريني

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي. تكوّنت عينة الدراسة من (٨٩) مشرفاً تربوياً في مجال التربية الخاصة يعملون في إدارات التربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي على النحو الآتي: الكفايات القيادية، والسياسات التعليمية المهنية والبحثية، والتقييم، والعمل الجماعي، والبرامج، والخدمات، والمخرجات. كما لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي تُعزى للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي. وقد قدّمت الدراسة في ضوء نتائجها بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي.

مقدمة

تسعى معظم الأنظمة التعليمية في العالم إلى إتاحة الفرص التعليمية تجاه التلاميذ عن طريق إكسابهم المعارف والمهارات التي تمكّنهم من التفاعل السليم مع مجتمعاتهم. ويتجلى هذا التوجه في طبيعة السياسات التعليمية التي تنتهجها تلك الأنظمة، بواسطة العمل على تطوير آليات التعليم والتدريس

(Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Park, 2003: 68)؛ إضافة إلى تبني تلك الأنظمة لممارسات حديثة لإكساب مهارات عالية في تقديم التدريس بطريقة فاعلة، وتقديم الدعم لتلاميذهم عن طريق التغذية الراجعة المباشرة (Sutherland & Wehby, 2001: 119)، ويمكن تحقيقه من قبل الخبراء التربويين والمشرفين الذين يعملون معهم. إذ تؤكد الأدبيات أنَّ المعلمين الذين يحصلون على دعم من مشرفيهم التربويين في مجال طرق التدريس المتنوعة، ووضع الأسئلة المتنوعة، وتفهم الفروق الفردية جميعها تحسّن من نتائج تعلّم تلاميذهم بدرجة كبيرة (Greer, 2002: 29; Moran & Malott, 2004: 86).

ومن هنا جاءت أهمية المشرف كخبير في المجال التربوي، ليسهم في دعم دور المعلم نتيجة تقديم التغذية الراجعة له، التي يمكن أن تمرّز من مهاراته وعملية تدريسه بفاعلية كبيرة. كما يُعدّ المشرف التربوي أحد الركائز الأساسية في أي نظام تعليمي، نتيجة لدوره الجوهرية في ضمان جودة التعليم الأمثل لجميع التلاميذ بما فيهم ذوي الإعاقة. وحاجة المعلم إلى الدعم المستمر لأدائه بما يدعم تطويره، وتنسيق البرامج التطويرية والإدارية والإشرافية، بما يحقق أكبر عائد منها (Sergiovanni & Starratt, 1998: 96) كما يمكن أيضاً رؤية المشرف التربوي في السياق الحالي كأداة لتعزيز مخرجات التعلم، وتطوير السياسات التعليمية، والبحثية، والمهنية.

كما تكون الحاجة ماسة للمشرف التربوي في النظام التعليمي العربي؛ بسبب تزايد المشكلات الملحة التي تواجهها تلك الأنظمة في السنوات الأخيرة كزيادة عدد المعلمين الجدد وغير المؤهلين تأهيلاً كافياً، إضافة إلى ذلك ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وتدني الكفاءة الإنتاجية لمخرجات النظام التعليمي. وأخيراً، تغيير دور المشرف التربوي من الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتعديل سلوكه إلى الاهتمام بالموقف التعليمي، وأحداث التغيير الإيجابي في العملية التعليمية بعناصرها كافة (الطعاني، ٢٠٠٥: ٢٢)، كل هذه الأمور بيّنت أهمية دور المشرف التربوي، بوصفه مصدراً داعماً لعملية التحسين والتغيير في العملية التعليمية.

وتزداد أهمية الإشراف التربوي في مجال التربية الخاصة نظير ما يحتاجه معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة من دعم وتطوير، يسهم في مواجهة الاحتياجات الفريدة والنوعية لهؤلاء التلاميذ (Boscardin, McCarthy & Delgado, 2009: 81)، كما يضيف الطيار والعبد الجبار (٢٠١٦)، أنَّ مشرفي التربية الخاصة لا تقتصر أهميتهم فقط على تقييم برامج التربية الخاصة، بل يتعدى ذلك إلى تطويرهم لواقع تلك البرامج بما يتوافق مع الممارسات الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة (ص١٣). أمَّا الجلامدة (٢٠١٦)، فيلخص أهمية الإشراف التربوي في التربية الخاصة في دوره في تأهيل معلمي التربية الخاصة؛ ليتمكنوا من تقديم خدمات التربية الخاصة بفاعلية عالية، وتأكيد حركات الإصلاح التعليمية في مجال التعليم بجميع دول العالم على ضرورة التحاق أعداد كبيرة من التلاميذ ذوي الإعاقة بالصفوف العادية، مما يجعل مساعدة معلمهم حاجة ضرورية؛ لتأدية واجباتهم في هذه الصفوف على أكمل وجه (ص ٢٤٧).

ويمكن القول إنَّ عملية الإشراف التربوي في التعليم العام لا تختلف كثيراً في طبيعتها عن الإشراف في مجال التربية الخاصة، في ظل تلقي الكثير من التلاميذ ذوي الإعاقة في الوقت الراهن تعليمهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية. إضافة إلى تشابه المسؤوليات، مما يجعل عملية الإشراف في كثير من الأحيان مسؤولية مشتركة بين المشرفين التربويين سواء في التعليم العام أو في التربية الخاصة (Wigle & Wilcox, 2002: 281).

وفي القرن العشرين تغيّر مفهوم الإشراف التربوي بشكل كبير، ويعود ذلك إلى تطور النظريات ذات العلاقة بهذا المفهوم سواء كانت إدارية أو تربوية. وعلى الرغم من ذلك فقد ساد الغموض مفهوم الإشراف التربوي شأنه في ذلك شأن المفاهيم التربوية الحديثة، ولعلَّ ذلك يعود إلى أن عملية تَكُونِه واستخدامه يختلف باختلاف البيئة التي نشأ وتطور فيها (Daresh & Plako, 1995: 32)، وتناول هذا المفهوم كثير من الباحثين والمهتمين في هذا المجال،

فهناك من ذكر بأنه: عملية الإدارة وتنظيم إمكانيات وقدرات أفراد المؤسسة التعليمية؛ لدعم وتحسين العملية التعليمية، وتحسين نواتج التعلم (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998: 48).

في حين يصفه آخرون بأنه أحد الطرق التي تدعم تجويد وتطوير العملية التدريسية نتيجة التغذية الراجعة التي يحصل عليها المعلم من المشرف التربوي (Pajak & Arrington, 2004: 231)، فيما يُعرّفه بيش وينهارتز (Zepeda: 2007: 32) بأنه عملية معقدة تتضمن الشراكة بين المعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم من ذوي العلاقة بهدف تحسين جودة العملية التعليمية، والعمل على تعزيز التطوير المهني المستمر للمعلمين.

في حين يصف السعود (٢٠٠٢)، الإشراف التربوي بأنه جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يؤديها المشرفون التربويون، بغية تحسين مهاراتهم التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية (ص ٢٣). ويرى عطاري وعيسان (٢٠٠٥) بأن الإشراف التربوي: خدمة فنيّة مُتخصّصة، يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعمل معهم؛ بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم (ص ١٧٣). وأخيراً، يعرف العبدالكريم (٢٠١٢) مفهوم الإشراف بأنه تلك العملية التي ترمي إلى تنمية المعلم واستثمار طاقاته وتطوير قدراته بغية تحسين تعلّم الطلاب. ويتضح من العرض السابق تأثير الغرض من عملية الإشراف وطبيعتها بين أطرافها على هذه المفاهيم، إلا أنّها تركز وبصفة جوهرية على دعم المعلم، وتحسين جودة العملية التدريسية، وتأسيس نوع من الشراكة بين أطراف العملية التعليمية في نطاق المدرسة (ص ٢٥).

ومرت عملية الإشراف التربوي بمراحل تاريخية متنوعة، متأثرة بالفلسفة التي تستند عليها نحو المعلم والعملية التدريسية في كل مرحلة. فعندما كان المعلمون يفتقرون للكثير من الكفايات التي تُمكنهم من التدريس بفاعلية بسبب ضعف أعدادهم، كان ينظر إلى عملية الإشراف التربوي كونها عملية تفتيشية

يحصل فيها تصحيح أخطاء المعلم ومتابعة أدائه. ومع تطور العملية التعليمية وطرق التدريس والاهتمام بإعداد المعلم تأثر مجال الإشراف التربوي، حيث جاءت مرحلة الإشراف الصفي التي تأثرت بالمدرسة السلوكية وركزت على متابعة السلوك الظاهري للمعلم داخل الصف، والسبل الممكنة لتعديله بما ينعكس على جودة التعليم. ثم جاءت مرحلة الإشراف التطوري التي تستند على توزيع المعلمين إلى فئات حسب مرحلة النمو الفكري التي يمرُّون بها. كما جاءت مرحلة الإشراف المتنوع نتيجة للاهتمام بجوانب العلاقات الإنسانية في العمل التربوي والإداري (Gurley, 2001: 21).

ويقوم الإشراف التربوي في الوضع الراهن على ثلاث ممارسات؛ تتمثل الممارسة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة ما يُسمَّى بالإشراف الإداري الذي يؤديه شخص محدد، وعادة ما يكون مدير المدرسة. كما تتمثل الممارسة الثانية في المملكة المتحدة وهي قيام شخص محدد من إدارة التعليم بالتفتيش على المعلمين والتأكد من التزامهم بالمعايير المحددة لهم. أمَّا على مستوى المملكة العربية السعودية فتتمثل الممارسة في قيام مشرف مختص في مادة معينة من إدارة التعليم بعملية متابعة أداء مجموعة من المعلمين يقعون ضمن نطاقه الإشرافي (العبدالكريم، ٢٠١٢: ٤٥).

وتأسيساً على ما تقدم، فإنَّ مجموعة من التحديات التي يواجهها المشرفون التربويون، تتطلب من القائمين على العملية التعليمية مراجعة أدوارهم ومسؤولياتهم لتحسين واقع عملية الإشراف التربوي، مما يتطلب وضع معايير تتوافر في هؤلاء المشرفين، تساهم في تحديد الجوانب النظرية والتطبيقية، والتوقعات الأدائية للمهام المناطة بهم، لذا حرصت الكثير من المؤسسات والمنظمات التربوية على إيجاد معايير وكفايات محددة، يمكن في ضوءها لإدارات التعليم دعم وتحسين كفايات قيادتها ومشرفيها في مجال التربية الخاصة، بما يدعم تحسين أدائهم، ويدعم أدوارهم لتحسين جودة العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً، والعمل على التطوير المهني المستمر

للمعلمين، ومن تلك المؤسسات مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي The Council for Exceptional Children's Advanced Content Standards (CEC Standards, 7th Edition, 2015)، الذي تم إنشاؤه عام (١٩٢٢) من قبل مجموعة من الإداريين والمشرفين وأعضاء هيئة التدريس في جامعة كولومبيا، بهدف الارتقاء بأداء المعلمين؛ لتحسين جودة الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة، من خلال إيجاد معايير مهنية، تدعم التطوير المهني للمعلمين، والمختصين، والقياديين في مجال التربية الخاصة. واعتمد هذا المجلس في دليله عام (٢٠١٥) خمسة معايير عامة، تتكون من مجموعة من المعارف والمهارات، التي تعدُّ جوهرية للمختصين والمشرفين التربويين الذين يعملون في مجال التربية الخاصة على النحو الآتي:

يشمل المعيار الأول: كفايات التقييم، التي تقوم على مدى امتلاك هؤلاء المشرفين لمجموعة من المهارات ذات العلاقة بعملية تقييم الأهلية لتلقي التلاميذ ذوي الإعاقة لخدمات التربية الخاصة، وتقييم جودة البرامج والممارسات التدريسية المقدمة لهؤلاء التلاميذ. وتناول المعيار الثاني: كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات التي تستند على امتلاك هؤلاء المشرفين لمعرفة النظريات والممارسات التي تستخدم في عملية التدريس والتعليم، والكفايات المتعلقة بتكييف وتعديل المنهج العام، وإجراءات واستراتيجيات التدخل اللازمة مع هؤلاء التلاميذ، ومراحل بناء البرامج التربوية الفردية، وتطوير البرامج المناسبة بما فيها الخدمات المساندة، بما يتوافق مع احتياجات هؤلاء التلاميذ الفريدة، وتطوير خطط تدعم توظيف التقنية، والقدرة على الإشراف المستمر على المعلمين والمعلمات العاملين مع هؤلاء التلاميذ.

وتضمن المعيار الثالث: كفايات العمل الجماعي، التي تظهر في معرفة المشرفين التربويين بنظريات وممارسات العمل الجماعي، وامتلاك القدرة على العمل الجماعي من أجل تعزيز الفرص التعليمية لهؤلاء التلاميذ، وتوظيف أساليب العمل الجماعي لإشراك أعضاء الفريق وجميع المعنيين في عملية

التخطيط والتنفيذ والتقييم، وامتلاك المشرف لمهارات التواصل المستمر، والتشاور، والعمل الجماعي في القرارات الإدارية والتعليمية.

وكان المعيار الرابع في: الكفايات المهنية والبحثية، التي تستند على المعرفة التامة بالحقوق القانونية حسب الأنظمة واللوائح، والمعرفة بالمسؤوليات الأخلاقية التي ينبغي أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة ومعلماتها، واستخدام الطرق التعاونية لإشراك أعضاء الفريق في التخطيط التربوي، والتنفيذ، والتقييم. إضافةً إلى المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد في تطوير التدريس، مما يضفي على المشرف أن يتمتع بمستوى عالٍ من الممارسات الإدارية والأخلاقية عند التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، ونشر المعلومات عن الممارسات المدرسية والصفية التي تدعم البيئة التعليمية، واستخدام المشرفين التربويين للممارسات القائمة على الأدلة والشواهد المناسبة لخصائص ذوي الإعاقة.

واختص المعيار الخامس: بالكفايات القيادية والسياسات التعليمية، وتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي ينبغي أن يتمتع بها هؤلاء المشرفون التربويون، والمتمثلة في المعرفة التامة باحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة التي يتم الإشراف عليهم، ومعرفة الممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة، والقيادة التربوية، والمعرفة التامة بالقضايا والاتجاهات الحديثة التي قد تؤثر على المجتمع المدرسي، والمعرفة التامة بلوائح وأنظمة التعليم، وغيرها من الكفايات.

وأجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى تحديد مدى امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية في مجال التربية الخاصة وفقاً لمعايير CEC. وأجريت العديد من الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد مدى امتلاك تلك الكفايات لدى مدراء المدارس، باعتبارهم يمثلون دور المشرفين التربويين في النظام التعليمي الأمريكي، كما تمت الإشارة إليه سابقاً. ومن تلك الدراسات ما قام به كليفورد (Clifford, 2016) من إجراء دراسة هدفت

إلى تحديد مدى امتلاك هؤلاء المشرفين لمجموعة من الكفايات المهنية وفقاً لمعايير CEC، وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالولاية التي ينتمي إليها المدراء، والدرجة العلمية في مجال التربية الخاصة. وشملت الدراسة (٤٦) مديراً في ولايتي وايومنغ، وشمال داكوتا. وخلصت هذه الدراسة إلى أن هؤلاء المدراء يمتلكون الكثير من الكفايات المهنية، مرتبة حسب درجة توافرها لديهم على النحو التالي: كفايات العمل الجماعي، كفايات التقييم، كفايات التقويم للخدمات والبرامج، الكفايات القيادية والسياسات التعليمية، التطوير المهني والممارسات الأخلاقية. كما توصلت الدراسة إلى أن المدراء في ولاية وشمال داكوتا يمتلكون هذه الكفايات بشكل أكثر من المدراء في ولاية وايومنغ. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المدراء الذين حصلوا على درجة علمية - سواء درجة الماجستير، أو الدبلوم في التربية الخاصة - كانوا أكثر امتلاكاً لتلك الكفايات من زملائهم الذين لم يحصلوا على هذه الدرجة العلمية. وأوصت هذه الدراسة بالعديد من التوصيات التي من أبرزها: تضمين برامج إعداد القياديين في الجامعات بمجال التربية الخاصة هذه الكفايات في المقررات الدراسية، العمل على دراسة مدى توافر كل معيار من تلك الكفايات لدى المدراء، بما يسهم في فهمه بشكل أعمق، كما أوصت بإجراء دراسة مماثلة باستخدام المنهج النوعي لتحليل تلك الكفايات والصفات التي تؤدي إلى نجاح هؤلاء المدراء.

وقام أوثمان وكيران واندريسون (Othman, Kieran & Anderson, 2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مدى امتلاك التربويين العاملين في إدارات التعليم الكفايات التي تدعم عملهم الإشرافي في مجال التربية الخاصة وفقاً لمعايير CEC، وشملت الدراسة (٨٣) تربوياً في بعض الولايات الأمريكية، من خلال الإجابة على استبيان يتضمن (٢٤) عبارة، تمثل الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي التربية الخاصة، وخلصت الدراسة إلى تمتع هؤلاء التربويين بهذه الكفايات بشكل عالٍ، مرتبةً حسب درجة امتلاكهم لها من الأكثر إلى الأقل على النحو التالي: الكفايات القيادية والسياسات التعليمية، كفايات تطوير البرامج وتنظيمها، الكفايات البحثية، تقويم التلميذ والبرامج، التطوير المهني والممارسات

الأخلاقية، العمل الجماعي. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تمتع التربويين الذين لديهم خبرة عملية بالكفايات المهنية بشكل مرتفع كان أكثر من زملائهم الأقل خبرة، كما أن التربويين الحاصلين على تدريب أكثر يمتلكون الكفايات المهنية بشكل أعلى من زملائهم الحاصلين على تدريب أقل.

وفي دراسة أخرى قام بها ويجلي وويلكوكس (Wigle & Wilcox, 2002) لتحديد مدى امتلاك مدراء المدارس للكفايات المهنية وفقاً لمعايير CEC، ذات العلاقة بالإشراف التربوي بمجال التربية الخاصة، شملت الدراسة (٢٤٠) مديراً، في أربع ولايات أمريكية، وهي: نبراسكا، كانساس، تكساس، تيسي، وأشارت النتائج إلى امتلاك هؤلاء المدراء لتلك الكفايات بشكل عالٍ، حيث جاء مدى امتلاكهم لهذه الكفايات مرتبة من الأعلى إلى الأقل على النحو التالي: الكفايات ذات العلاقة بالتقييم، وتطوير البرامج المناسبة، والعمل الجماعي، والكفايات القيادية والسياسات التعليمية، والتطوير المهني، والممارسات الأخلاقية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: وجود علاقة إيجابية في اكتساب هؤلاء المدراء للخبرات العملية بشكل أكثر، إضافة إلى امتلاكهم لتلك الكفايات بشكل مرتفع.

وفي نفس السياق قام فيدلر (Fiedler, 2009) بتحديد مدى امتلاك (٩٩) مديراً، يشرفون على برامج التربية الخاصة في ولاية وسكانسون، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك هؤلاء المدراء للعديد من الكفايات المهنية وفقاً لمعايير CEC، وجاءت مرتبة حسب درجة توافرها لديهم على النحو التالي: التطوير المهني والممارسات الأخلاقية، كفايات التقويم للخدمات والبرامج، كفايات العمل الجماعي، كفايات التقييم، الكفايات القيادية والسياسات التعليمية، كما أوصت الدراسة بأهمية تقديم هذه الكفايات في برامج إعداد القياديين في التربية الخاصة بالجامعات.

بعد العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة بأنها أول دراسة على مستوى العالم العربي - حسب علم الباحث - تفحص مدى امتلاك المشرفين التربويين في مجال التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً

لمعايير CEC، حيث ركزت الدراسات السابقة على تحديد تلك الكفايات في السياق الغربي، وعلى وجه الخصوص بالولايات المتحدة الأمريكية، أما الدراسة الحالية فسوف تستكشف مدى امتلاك هؤلاء المشرفين لتلك الكفايات بما يتوافق مع السياق السعودي، الذي بالتأكيد يختلف في ظروفه ومتغيراته عن السياق الغربي الذي تمت فيه جميع الدراسات السابقة. كما تتميز الدراسة الحالية بأنها تركز على تحديد كفايات المشرفين التربويين وفقاً لمعايير CEC في مجال التربية الخاصة بإدارات التعليم، بينما ركزت الدراسات السابقة على تحديد مدى امتلاك المدراء في برامج التربية الخاصة والتعليم الشامل لتلك الكفايات، باعتبار أن النظام التعليمي الأمريكي يخول مدراء المدارس بصلاحيات ومسؤوليات المشرفين التربويين كما تم إيضاحه سابقاً. وأخيراً، تتميز هذه الدراسة بأنها حاولت تحديد مدى وجود علاقة بين مجموعة من المتغيرات (الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي)، ومدى امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية وفقاً لمعايير CEC في مجال التربية الخاصة بإدارات التعليم، وهو ما لم تأخذه بعين الاعتبار الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من التوسع في تقديم برامج وخدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، إلا أن واقع تقديمها مازال يشوبه الكثير من القصور، من حيث جودة تلك الخدمات، وتماشياً مع الممارسات الحديثة في هذا المجال (Alquraini, 2010: 141)، مما جعل الحاجة ملحة في وجود تقييم وتطوير لتلك البرامج من خلال عمل إشرافي منظم، يقوم به مشرفو التربية الخاصة بإدارات التعليم، مدعوماً بامتلاكهم لمجموعة من الكفايات المهنية وفقاً للمعايير العالمية، كمعايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2015: 31)، التي تدعم دورهم في وضع السياسات والآليات التي تضمن تقديم تلك الخدمات بجودة عالية.

وفي ظل ندرة الدراسات التي حاولت التعرف على مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين في مجال التربية الخاصة بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية - سواءً على المستوى المحلي أم العربي حسب علم الباحث - جاءت فكرة هذه الدراسة؛ لتحديد مدى امتلاك هؤلاء المشرفين للكفايات المهنية وفقاً لمعايير هذا المجلس على النحو التالي: (أ) التقييم، (ب) البرامج، والخدمات، والمخرجات، (ج) العمل الجماعي، (د) المهنية والبحثية، (هـ) القيادة، والسياسات التعليمية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين. وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١ - ما مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمجالات الكفايات الآتية: (أ) التقييم، (ب) البرامج، والخدمات، والمخرجات، (ج) العمل الجماعي، (د) المهنية والبحثية، (هـ) القيادة والسياسات التعليمية. من وجهة نظرهم؟
- ٢ - هل توجد اختلافات بين استجابات مشرفي التربية الخاصة ومدى امتلاكهم للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي؟ والتي تُعزى للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

- ١ - امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً للمعايير الآتية: مجلس الأطفال غير العاديين: (أ) التقييم، (ب) البرامج، والخدمات،

والمخرجات. (ج) العمل الجماعي. (د) المهنية والبحثية. (هـ) القيادة والسياسات التعليمية.

٢ - تحديد مدى وجود اختلافات بين استجابات مشرفي التربية الخاصة عن مدى امتلاكهم للكفايات المهنية، وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي، وتُعزى للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما لمسه الباحث من ندرة في الدراسات، التي حاولت الكشف عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمجالات الكفايات الآتية: (أ) التقييم. (ب) البرامج، والخدمات، والمخرجات. (ج) العمل الجماعي. (د) المهنية والبحثية. (هـ) القيادة والسياسات التعليمية سواءً على المستوى المحلي أو على المستوى العربي. لذلك تعدُّ هذه الدراسة الأولى من نوعها على مستوى العالم المحلي والعربي - حسب علم الباحث - التي تناقش هذا الموضوع، مما يعدُّ إضافة علمية في مجال الإشراف التربوي بمجال التربية الخاصة. كما ستساعد نتائج هذه الدراسة مديري التعليم وغيرهم من القائمين على العملية الإشرافية في إدارات التعليم، من تحديد مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، مما يساهم في فهم إمكاناتهم والعمل على تطويرها بورش العمل التدريبية، مما ينعكس على تطوير السياسات والآليات والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة

انحصرت حدود الدراسة الزمنية بالعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، كما انحصرت الحدود المكانية بإدارة التربية الخاصة بإدارات التعليم بالملكة

العربية السعودية التابعة لوزارة التعليم. أمّا الحدود البشرية فقد انحصرت في مشرفي التربية الخاصة في تلك الإدارات، ومشرفي العموم بالإدارة العامة للتربية الخاصة.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث أسهم هذا المنهج إلى فحص الظاهرة ووصفها كما هي في الواقع كماً وكيفاً، وذلك بتجميع البيانات عن الظاهرة، واتاحته لاستقصاء أبعاد الظاهرة، مما يُسهّم في الوصول إلى العديد من الاستنتاجات لتحديد الظاهرة، وفهم الأساليب التي يمكن أن تدعم تطوير واقع هذه الظاهرة (Creswell, 2007: 32).

إجراءات الدراسة

بعد حصول الباحث على الموافقة بشأن تسهيل مهمته، أُجري التواصل مع مديري إدارات التربية الخاصة، ومدير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم، وتزويدهم برابط الاستبانة إلكترونياً بواسطة بريدهم الإلكتروني، وطلب منهم إرسالها إلى جميع مشرفي التربية الخاصة بإداراتهم. ثم قام الباحث بمتابعة إكمال تلك الاستبانات بصورة أسبوعية بواسطة الاطلاع على قاعدة البيانات للاستبانة، مع إرسال الباحث رسائل تذكيرية لمديري ومديرات تلك الإدارات، بإعادة إرسال رابط الاستبانة للمشرّفين، مما يسهم في زيادة عدد المستجيبين للاستبانة مع الالتزام بالإجراءات المتعلقة بالجوانب المهنية والأخلاقية في هذه الاستبانة، والحصول على موافقة المشاركين المسبقة بالدراسة، تضمّن الجزء الأول من الاستبانة التوضيح الآتي:

عزيزي المستجيب أنت مدعو للمشاركة في استبانة هذه الدراسة التي تهدف إلى تحديد امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الآتية: (أ) التقييم. (ب) البرامج والخدمات والمخرجات. (ج) العمل الجماعي. (د) المهنية والبحثية. (هـ) القيادة

والسياسات التعليمية؛ فإذا قررت المشاركة في هذه الاستبانة، فيمكنك تعبئتها، علماً أنّ تعبئتك لهذه الاستبانة تشير إلى موافقتك بإعطائي الإذن؛ لاستخدام هذه البيانات ودون أيّ تعويض. كما نشعركم أنّ البيانات التي يُحصل عليها لن تُسهم في تقديم معلومات خاصة عنكم، ولا يتوقع وجود مخاطر أو مضايقات تنعكس عليكم باستكمال هذه الاستبانة.

وبالضغط على الرابط أدناه، فإنّك تقرُّ بأنّك قد قرأت هذا النموذج وقررت أن تشارك في هذه الاستبانة كما هو موضح أعلاه، كما تفهم بأنّك تستطيع التوقف عن المشاركة في أي وقت. وقد استغرق توزيع الاستبانة وجمعها قرابة الشهر والنصف.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي إدارات التربية الخاصة بإدارات التعليم، ومشرفي العموم بالإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم - التعليم العام- والبالغ عددهم (١٤٠) مشرفاً (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

عينة الدراسة

نظراً لقلّة عدد أفراد مجتمع الدراسة، فقد اشتملت الدراسة على جميع المشرفين التربويين من مشرفي إدارات التربية الخاصة بإدارات التعليم، ومشرفي العموم بالإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم - التعليم العام -، حيث وُزعت الاستبانة وفقاً للإجراءات التي وُضعت سابقاً لجميع مشرفي التربية الخاصة البالغ عددهم (١٤٠) مشرفاً. أجاب (١٠٣) مشرفاً تربوياً. وبعد فحص ومراجعة نتائج الاستبانة الإلكترونية أصبحت هناك (٨٩) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الأولية.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل الدراسي	بكالوريوس تربية خاصة	٤٢	٤٧,٢
	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	١٤	١٥,٧
	ماجستير	٣٣	٣٧,١
التخصص	إعاقة فكرية	٢٣	٢٥,٨
	صعوبات تعلم	٣٦	٤٠,٤
	إعاقة سمعية	١٥	١٦,٩
	إعاقة بصرية	١٥	١٦,٩
عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف بالتربية الخاصة	أقل من ٥ سنوات	٣٤	٣٨,٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٤	٢٧,٠
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	٣٨,٨
الدورات التدريبية	نعم	٥٠	٥٦,٢
	لا	٣٩	٤٣,٨
المجموع		٨٩	١٠٠,٠

أداة الدراسة

اعتمدت أداة هذه الدراسة على معايير مجلس الأطفال غير العاديين، والأدبيات المتعلقة بامتلاك المشرفين التربويين ومديري المدارس لتلك الكفايات، ومن أبرزها: دراسة فليدر (Fiedler, 2009)، كليفورد (٢٠١٦) اوثمان، كيران، واندرسيون (Othman, Kieran & Anderson, 2015)، ويجلي، ويلكوس (Wigle & Wilcox, 2002)، وغيرها من الأدبيات. وبذلك تكوّنت أداة الدراسة من قسمين: تضمّن القسم الأول معلومات عامة عن عينة الدراسة تشمل (الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي)، كما تضمّن توضيحاً لتطبيق الإجراءات المتعلقة بالجوانب المهنية والأخلاقية في هذه الاستبانة، والحصول على موافقة

المشاركين المسبقة بالدراسة. أمّا القسم الثاني فقد تضمّن خمسة مجالات تُمثل المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، وهي على النحو الآتي: (أ) التقييم. (ب) البرامج والخدمات والمخرجات. (ج) العمل الجماعي. (د) المهنية والبحثية. (هـ) القيادة والسياسات التعليمية. وقد أُجيب عن جميع فقرات الاستبانة والتي تضمّنت (٤١) فقرة عبر استخدام مقياس ليكرت الخماسي: متوافرة بدرجة كبيرة جداً (٥ درجات، مرتفعة جداً)، وتدرج على المقياس من (٤،٢١ - ٥، مرتفع جداً)، ومتوافرة بدرجة كبيرة (٤ درجات، مرتفعة)، وتدرج على المقياس من (٣،٤١ - ٤،٢٠ مرتفع)، متوافرة بدرجة متوسطة (٣ درجات، متوسطة)، وتدرج على المقياس من (٢،٦١ - ٣،٤٠ متوسط)، ومتوافرة بدرجة محدودة (درجتان، منخفضة)، وتدرج على المقياس من (١،٨١ - ٢،٦٠ ضعيفة)، غير متوافرة (درجة، منخفضة جداً)، وتدرج على المقياس من (١،٨٠ - ١،٠٠ ضعيفة جداً).

صدق أداة الدراسة: عرض الباحث أداة الدراسة على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ لتحديد مدى دقة عبارات الاستبانة ووضوحها، ومدى ارتباطها بالمعايير الخمسة. وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٦٪)، في حين رأى (٢٠٪) من أعضاء هيئة التدريس أنّ هناك عبارات تحتاج إلى إعادة الصياغة أو تفريقها في عبارتين أو بعض العبارات واستبدالها بعبارات أخرى، وإعادة صياغة بعض العبارات ودمجها مع بعضها. وقد أخذ الباحث بمعظم التعديلات المقترحة، لتظهر الاستبانة بصورتها النهائية.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تحقق الاتساق الداخلي للأداة بواسطة تحديد مدى اتساق كل عبارة مع الدرجة الكلية؛ حيث أُحتسبت معاملات ارتباط بيرسون بين بنود كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي له على عينة الدراسة (٨٩). وأسفرت نتائج المجال الأول (التقييم)، عن معاملات ارتباط تراوحت قيمتها بين (٠،٧٧)، و(٠،٩٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١). في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط المجال

الثاني (كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات)، بين (٠,٧٢) و(٠,٨٩)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). أمّا المجال الثالث المتضمن (كفايات العمل الجماعي)، فقد تراوحت معاملات ارتباطه بين (٠,٨٣) و(٠,٨٨)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). فيما تراوحت معاملات المجال الرابع (الكفايات المهنية والبحثية)، بين (٠,٨٣) و(٠,٨٩)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وأخيراً، تراوحت معاملات الارتباط للمجال الخامس (الكفايات القيادية، والسياسات التعليمية)، بين (٠,٦٩) و(٠,٩٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما حسب معامل الارتباط بين درجات فقرات عبارات المحاور الخمسة، والدرجة الكلية للمحور، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثبات الأداة: تم احتساب معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام ألفا كرونباخ لجميع مجالات الأداة، حيث بلغ معامل الثبات للمجال الأول (كفايات التقييم)، (٠,٩٥). أمّا معامل الثبات للمجال الثاني (كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات)، فقد بلغ (٠,٩٤). فيما بلغ الثبات للمجال الثالث (كفايات العمل الجماعي)، (٠,٩٧). أمّا معامل الثبات للمجال الرابع (الكفايات المهنية والبحثية)، فقد بلغ (٠,٩٧). وأخيراً، بلغ معامل الثبات للمجال الخامس (الكفايات القيادية، والسياسات التعليمية)، (٠,٩٦). كما بلغ معامل الثبات العام للأداة (٠,٩٩)، ويشير ذلك إلى تمتع أداة الدراسة بمعامل ثبات عال جداً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يمكن استعراض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها في ضوء الإجابة عن أسئلتها، ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال استناداً إلى:

السؤال الأول: ما مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً للمعايير الآتية: (أ) التقييم. (ب) البرامج، والخدمات، والمخرجات. (ج)

العمل الجماعي. (د) المهنية والبحثية. (هـ) القيادية، والسياسات التعليمية. من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بوضع خمسة محاور تستند على معايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي وهي على النحو الآتي: (أ) التقييم. (ب) البرامج، والخدمات، والمخرجات. (ج) العمل الجماعي. (د) المهنية والبحثية. (هـ) القيادية، والسياسات التعليمية. وبما يحدد مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية لهم. حيث حُلَّت إجابات عينة الدراسة باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري. وبين الجدول رقم (٢) مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال التقييم لدى مشرفي التربية الخاصة، والمكوّن من ست عبارات.

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال التقييم لدى مشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
١	المعرفة بعملية تقييم التلاميذ المعرضين للإعاقة، وتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة والمساندة في المدارس، أو المعاهد التي يشرف عليها.	٣٢	٣٢	٢١	١	٣	٤,٠٠	٨٠,٠	٠,٩٨	١
		٣٦,٠	٣٦,٠	٢٣,٦	١,١	٣,٤				
٢	المعرفة التامة بتقييم نجاح التلاميذ ذوي الإعاقات في الاستفادة من المنهج العام.	٢٨	٣٥	١٩	٥	٢	٣,٩٢	٧٨,٤	٠,٩٨	٢
		٣١,٥	٣٩,٣	٢١,٣	٥,٦	٢,٢				

تابع/ جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال التقييم لدى مشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
٣	المعرفة التامة بالنظريات، والنماذج، والممارسات التي تستخدم في تقييم برامج التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٥	٣٥	١٩	٨	٢	٣,٨٢	٧٦,٤	١,٠٢	٣
		٢٨,١	٣٩,٣	٢١,٣	٩,٠	٢,٢				
٤	القدرة على تصميم، واستخدام طرق متنوعة لتقييم برامج التلاميذ ذوي الإعاقة.	٣١	٢٤	٢٤	٧	٣	٣,٨٢	٧٦,٤	١,١٠	٣
		٣٤,٨	٢٧,٠	٢٧,٠	٧,٩	٣,٤				
٥	تصميم، واستخدام إجراءات التقييم بطريقة تحسّن من المحتوى، والممارسات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٢	٣١	٢٧	٦	٣	٣,٧١	٧٤,٢	١,٠٢	٥
		٢٤,٧	٣٤,٨	٣٠,٣	٦,٧	٣,٤				
٦	تزويد المعلمين، وإدارات التربية والتعليم بتقرير عن تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة الذين أشرف عليهم.	٢٩	٢١	٢٧	٦	٦	٣,٦٩	٧٣,٨	١,١٩	٦
		٣٢,٦	٢٣,٦	٣٠,٣	٦,٧	٦,٧				
المتوسط العام للمجال*										
							٣,٨٣	٧٦,٦	٠,٨٩	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

ويوضح الجدول رقم (٢) حصول العبارة التي تنصّ على "المعرفة بعملية تقييم التلاميذ المعرضين للإعاقة، وتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة والمساندة في المدارس، أو المعاهد التي يُشرف عليها" على المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٨). أمّا

المرتبة الثانية فقد نالتها العبارة "المعرفة التامة بتقييم مدى نجاح التلاميذ ذوي الإعاقات في الاستفادة من المنهج العام" وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وبانحراف معياري (٠,٩٨). فيما جاءت العبارات المتضمنة "المعرفة التامة بالنظريات، والنماذج، والممارسات التي تستخدم في تقييم برامج التلاميذ ذوي الإعاقة" و"القدرة على تصميم، واستخدام طرق متنوعة لتقييم برامج التلاميذ ذوي الإعاقة" في المرتبة الثالثة وذلك بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وبانحراف معياري (١,٠٢)، (١,١٠) على التوالي. أمّا المرتبة الرابعة فقد نالتها العبارة "تصميم، واستخدام إجراءات التقييم بطريقة تحسن من المحتوى، والممارسات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة" وبمتوسط حسابي (٣,٧١)، وبانحراف معياري (١,٠٢). ونالت العبارة "تزويد المعلمين، وإدارات التربية والتعليم بتقرير عن تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة الذين أشرف عليهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وبانحراف معياري (١,١٩).

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر		
١	المعرفة بمراحل بناء البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة، وعناصرها.	٤٣	٢٧	١٦	١	٢	٠,٩٤	١
		٤٨,٣	٣٠,٣	١٨,٠	١,١	٢,٢		
٢	المعرفة بإجراءات، واستراتيجيات التدخل اللازمة مع التلاميذ ذوي الإعاقة للاستجابة للتدخل قبل الإحالة لخدمات التربية الخاصة.	٣٢	٣١	١٨	٥	٣	١,٠٥	٢
		٣٦,٠	٣٤,٨	٢٠,٢	٥,٦	٣,٤		

تابع/ جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
٣	تطوير البرامج المناسبة، بما فيها الخدمات المساندة، بناء على فهم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٨	٣٣	١٩	٦	٣	٣,٨٧	٧٧,٤	١,٠٥	٣
		٣١,٥	٣٧,١	٢١,٣	٦,٧	٣,٤				
٤	الإشراف المستمر على معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٥	٣٠	٢٦	٥	٣	٣,٧٨	٧٥,٦	١,٠٣	٤
		٢٨,١	٣٣,٧	٢٩,٢	٥,٦	٣,٤				
٥	المعرفة بالنظريات والنماذج والممارسات، التي تُستخدم في عملية التدريس، والتعلم، وآليات الوصول إلى المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٣	٣٦	٢٠	٦	٤	٣,٧٦	٧٥,٢	١,٠٦	٥
		٢٥,٨	٤٠,٤	٢٢,٥	٦,٧	٤,٥				
٦	تطوير، وتطبيق البرامج المناسبة، وفقاً للممارسات الحالية للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسره.	٢٤	٢٧	٢٧	٩	٢	٣,٧٠	٧٤,٠	١,٠٥	٦
		٢٧,٠	٣٠,٣	٣٠,٣	١٠,١	٢,٢				
٧	الإلمام بآليات الوصول إلى المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٠	٤٠	١٧	٥	٧	٣,٦٩	٧٣,٨	١,١٢	٧
		٢٢,٥	٤٤,٩	١٩,١	٥,٦	٧,٩				

تابع/ جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
٨	تطوير وتطبيق خطة ت إدارية لتوظيف التقنية المساعدة في عملية تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٠	٣٠	٢١	١١	٧	٣,٥١	٧٠,٢	١,٢٠	٨
		٢٢,٥	٣٣,٧	٢٣,٦	١٢,٤	٧,٩				
المتوسط العام للمجال*										
							٣,٨١	٧٦,٢	٠,٨٦	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

كما يتبين من الجدول رقم (٣) النتائج المتعلقة بمدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات لدى مشرفي التربية الخاصة. إذ جاءت العبارة "المعرفة بمراحل بناء البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة، وعناصرها" في المرتبة الأولى وذلك بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وبانحراف معياري (٠,٩٤). أمّا المرتبة الثانية فقد نالتها العبارة المتضمنة "المعرفة بإجراءات، واستراتيجيات التدخل اللازمة مع التلاميذ ذوي الإعاقة كالاستجابة للتدخل قبل الإحالة لخدمات التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وبانحراف معياري (١,٠٥). كما جاء المتوسط الحسابي (٣,٨٧)، والانحراف المعياري (١,٠٥) للعبارة المتضمنة "تطوير البرامج المناسبة، بما فيها الخدمات المساندة، بناء على فهم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة" كما نالت المرتبة الثالثة. أمّا العبارة التي تنصّ على "الإشراف المستمر على معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة" فقد جاءت في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣,٧٨)،

وبانحراف معياري (١,٠٣). أمّا المرتبة الخامسة فقد نالتها العبارة المتضمنة "المعرفة بالنظريات، والنماذج، والممارسات التي تُستخدم في عملية التدريس، والتعلم، وآليات الوصول إلى المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة" وبمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وانحراف معياري (١,٠٦). فيما نالت العبارة المتضمنة "تطوير، وتطبيق البرامج المناسبة، وفقاً للممارسات الحالية للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم" بالمرتبة السادسة وذلك بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وبانحراف معياري (١,٠٥). أمّا العبارة المتضمنة "الإلمام بآليات الوصول إلى المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة" فقد نالت المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وبانحراف معياري (١,١٢). أمّا المرتبة الأخيرة فقد نالتها العبارة المتضمنة "تطوير، وتطبيق خطة إدارية لتوظيف التقنية المساعدة في عملية تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة" وذلك بمتوسط حسابي (٣,٥١)، وانحراف معياري (١,٢٠).

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال العمل الجماعي لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
١	العمل الجماعي من أجل تعزيز الفرص التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٨	٤١	١٣	٥	٢	٠,٩٥	٧٩,٨	٣,٩٩	١
		٣١,٥	٤٦,١	١٤,٦	٥,٦	٢,٢				
٢	المعرفة بالإجراءات، واستراتيجيات العمل الجماعي لتسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.	٢٦	٣٨	١٨	٤	٣	٠,٩٩	٧٨,٠	٣,٩٠	٢
		٢٩,٢	٤٢,٧	٢٠,٢	٤,٥	٣,٤				

تابع/ جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال العمل الجماعي لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جدا	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
٣	المهارات اللازمة لعملية التواصل المستمر والتعليم والدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم.	٢٥	٣٨	١٧	٥	٤	٣,٨٤	٧٦,٨	١,٠٤	٣
		٢٨,١	٤٢,٧	١٩,١	٥,٦	٤,٥				
٤	التشاور والعمل الجماعي في القرارات الإدارية والتعليمية على مستوى المدارس والمناطق.	٢٥	٣٦	١٧	٦	٥	٣,٧٩	٧٥,٨	١,١٠	٤
		٢٨,١	٤٠,٤	١٩,١	٦,٧	٥,٦				
٥	المعرفة بالنظريات وممارسات العمل الجماعي التي تدعم إدارة البرامج والخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم.	١٩	٣٧	٢٧	٣	٣	٣,٧٤	٧٤,٨	٠,٩٥	٥
		٢١,٣	٤١,٦	٣٠,٣	٣,٤	٣,٤				
٦	توظيف أساليب العمل الجماعي لإشراك أعضاء الفريق وجميع الأفراد ذوي العلاقة في التخطيط، والتفويض، والتقييم التربوي.	٢١	٣٩	١٩	٥	٥	٣,٧٤	٧٤,٨	١,٠٦	٥
		٢٣,٦	٤٣,٨	٢١,٣	٥,٦	٥,٦				
المتوسط العام للمجال*										
							٣,٨٣	٧٦,٦	٠,٨٥	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

كما يعرض الجدول رقم (٤) النتائج المتعلقة بمدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال كفايات العمل الجماعي لدى مشرفي التربية الخاصة. وجاءت العبارة المتضمنة "العمل الجماعي من أجل تعزيز الفرص التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة" في المرتبة الأولى وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٩٨). أمّا العبارة المتضمنة "المعرفة بالإجراءات، واستراتيجيات العمل

الجماعي لتسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية" فقد نالت المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وانحراف معياري (١,٠٤). كما جاءت في المرتبة الثالثة العبارة المتضمنة "المهارات اللازمة لعملية التواصل المستمر، والتعليم، والدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرهـم" بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبانحراف معياري (١,٠٤). أمّا العبارة المتضمنة "التشاور، والعمل الجماعي في القرارات الإدارية، والتعليمية على مستوى المدارس والمناطق" فقد جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣,٧٩) وبانحراف معياري (١,١٠). أمّا العبارات المتضمنة "المعرفة بالنظريات، وممارسات العمل الجماعي التي تدعم إدارة البرامج، والخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرهـم"، "توظيف أساليب العمل الجماعي لإشراك أعضاء الفريق، وجميع الأفراد ذوي العلاقة في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم التربوي" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وذلك بمتوسطي حسابي (٣,٧٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٥)، و(١,٠٦).

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى

امتلاك الكفايات المهنية والبحثية لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	متوافر بدرجة غير متوافر	متوافر بدرجة كبيرة جداً				
١	المعرفة التامة بالمسؤوليات الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة.	٤٧	٣٣	٤	٢	٥٢,٨	٤,٣٥	٨٧,٠	٠,٨٩	١
		٥٢,٨	٣٧,١	٤,٥	٣,٤	٢,٢				
٢	الاتصاف بمستوى عال من الممارسات الإدارية والأخلاقية عند التعامل مع العاملين، الذين يقدمون خدماتهم للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهـم.	٣٨	٣٦	٩	٣	٤٢,٧	٤,١٦	٨٣,٢	٠,٩٨	٢
		٤٢,٧	٤٠,٤	١٠,١	٣,٤	٣,٤				

تابع/ جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية والبحثية لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	متوافر بدرجة غير متوافر	متوافر بدرجة كبيرة جداً				
٣	استخدام الطرق التعاونية لإشراك أعضاء الفريق في التخطيط التربوي، والتقييم، والتفويض.	٣٦	٢١	١٥	٤	٤٠,٤	٤,٠٣	٨٠,٦	١,٠٦	٣
		٤٠,٤	٣٤,٨	١٦,٩	٣,٤	٤,٥				
٤	المعرفة التامة بالحقوق القانونية (حسب أنظمة، ولوائح وزارة التعليم)، للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرهم، ومسؤوليات العاملين معهم.	٣٣	٢٢	١٥	٣	٣٧,١	٣,٩٧	٧٩,٤	١,٠٦	٤
		٣٧,١	٣٦,٠	١٦,٩	٦,٧	٣,٤				
٥	نشر المعلومات عن الممارسات المدرسية، والصفية الفعالة التي تدعم البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم.	٢٩	٣٦	١٦	٥	٣٢,٦	٣,٩١	٧٨,٢	١,٠٧	٥
		٣٢,٦	٤٠,٤	١٨,٠	٣,٤	٥,٦				
٦	المشاركة في اتخاذ القرارات المستندة على البيانات لإدارة البرامج، والخدمات التعليمية التي تدعم ذوي الإعاقة وأسرهم.	٢٥	٤١	١٤	٤	٢٨,١	٣,٨٨	٧٧,٦	١,٠٣	٦
		٢٨,١	٤٦,١	١٥,٧	٥,٦	٤,٥				
٧	استخدام الممارسات القائمة على الأدلة والشواهد، والمناسبة لخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة.	٢٠	٤٥	١٨	٢	٢٢,٥	٣,٨٧	٧٧,٤	٠,٨٩	٧
		٢٢,٥	٥٠,٦	٢٠,٢	٤,٥	٢,٢				

تابع/ جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات المهنية والبحثية لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جدا	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
٨	المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد في تطور التدريس ومحتواه للتلاميذ ذوي الإعاقة.	٢١	٣٧	٢٣	٥	٣	٣,٧٦	٧٥,٢	٠,٩٩	٨
		٢٣,٦	٤١,٦	٢٥,٨	٥,٦	٣,٤				
٩	إعداد وتطبيق المشرف الأنشطة والبرامج التي تعمل على تحسين الممارسات، والمخرجات التعليمية بواسطة التطوير المهني للعاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم.	٢٠	٣٤	٢٥	٤	٦	٣,٦٥	٧٣,٠	١,٠٩	٩
		٢٢,٥	٣٨,٢	٢٨,١	٤,٥	٦,٧				
١٠	استخدام الدراسات والأبحاث التربوية لتحسين إستراتيجيات التدخل التدريسية والمحتوى المنهجي المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة.	١٧	٣٢	٢١	١٣	٦	٣,٤٦	٦٩,٢	١,١٦	١٠
		١٩,١	٣٦,٠	٢٣,٦	١٤,٦	٦,٧				
المتوسط العام للمجال*										
							٣,٩٠	٧٨,٠	٠,٨٣	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ويتبين من الجدول رقم (٥) الذي يتضمن نتائج مدى امتلاك الكفايات المهنية والبحثية لمشرفي التربية الخاصة. حيث جاءت العبارة المتضمنة "المعرفة التامة بالمسؤوليات الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة" في

المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٥) وانحرافٍ معياري (٠,٨٩). في حين نالت العبارة "الاتصاف بمستوى عال من الممارسات الإدارية، والأخلاقية عند التعامل مع العاملين الذين يقدمون خدماتهم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرههم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٩٨). كما جاء في المرتبة الثالثة عبارة "استخدام الطرق التعاونية لإشراك أعضاء الفريق في التخطيط التربوي، والتنفيذ، والتقييم" بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (١,٠٦). أمّا العبارة المتضمنة "المعرفة التامة بالحقوق القانونية (حسب أنظمة، ولوائح وزارة التعليم) للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرههم، ومسؤوليات العاملين معهم" فقد نالت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (١,٠٦). أمّا المرتبة الخامسة فقد نالتها العبارة المتضمنة "نشر المعلومات عن الممارسات المدرسية، والصفية الفعالة التي تدعم البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرههم" بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وانحراف معياري (١,٠٧). أمّا عبارة "المشاركة في اتخاذ القرارات المستندة على البيانات لإدارة البرامج، والخدمات التعليمية التي تدعم ذوي الإعاقة، وأسرههم" فقد جاءت بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، وانحراف معياري (١,٠٣). في حين نالت المرتبة السابعة عبارة "استخدام الممارسات القائمة على الأدلة، والشواهد، والمناسبة لخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (٣,٨٧)، وانحراف معياري (٠,٨٩). كما جاءت عبارة "المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد في تطور التدريس ومحتواه للتلاميذ ذوي الإعاقة" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وبانحراف معياري (٠,٩٩). فيما نالت المرتبة التاسعة "إعداد، وتطبيق المشرف الأنشطة، والبرامج التي تعمل على تحسين الممارسات، والمخرجات التعليمية بواسطة التطوير المهني للعاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرههم" بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (١,٠٩). أمّا المرتبة الأخيرة فقد نالتها عبارة "استخدام الدراسات، والأبحاث التربوية لتحسين إستراتيجيات التدخل التدريسية، والمحتوى المنهجي المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، وانحراف معياري (١,١٦).

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات القيادية والسياسات التعليمية لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
١	يقوم المشرف التربوي بتوجيه، وإرشاد معلمي التربية الخاصة الجدد.	٦٤	١٧	٤	٢	٢	٤,٥٦	٩١,٢	٠,٨٧	١
		٧١,٩	١٩,١	٤,٥	٢,٢	٢,٢				
٢	المعرفة التامة باحتياجات فئات التربية الخاصة التي أشرف على برامجها ومعاهدها.	٥٢	٢٨	٧	٢	٢	٤,٤٤	٨٨,٨	٠,٨٣	٢
		٥٨,٤	٣١,٥	٧,٩	٢,٢	٢,٢				
٣	دعم التعليم الملائم، والمجاني لذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً.	٤٨	٢٨	٨	٣	٢	٤,٣١	٨٦,٢	٠,٩٤	٣
		٥٣,٩	٣١,٥	٩,٠	٣,٤	٢,٢				
٤	تفسير الأنظمة، واللوائح المطبقة على التلاميذ ذوي الإعاقة وأسره.	٣٨	٣٨	٨	٢	٣	٤,١٩	٨٣,٨	٠,٩٤	٤
		٤٢,٧	٤٢,٧	٩,٠	٢,٢	٣,٤				
٥	المعرفة التامة باللوائح، وأنظمة التعليم في وزارة التعليم وغيرها من الجهات ذات العلاقة.	٣٤	٢٧	١٣	٣	٢	٤,١٠	٨٢,٠	٠,٩٣	٥
		٣٨,٢	٤١,٦	١٤,٦	٣,٤	٢,٢				
٦	المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة، والقيادة التربوية.	٣٢	٣٤	١٥	٦	٢	٣,٩٩	٧٩,٨	١,٠١	٦
		٣٦,٠	٣٨,٢	١٦,٩	٦,٧	٢,٢				
٧	المعرفة التامة بمهام، ومسؤوليات المجالس، واللجان المدرسية.	٣٠	٣٣	٢١	٣	٢	٣,٩٧	٧٩,٤	٠,٩٦	٧
		٣٣,٧	٣٧,١	٢٣,٦	٣,٤	٢,٢				
٨	المعرفة التامة بالقضايا، والاتجاهات الحديثة التي قد تؤثر على المجتمع المدرسي، ورسالة المدرسة.	٢٣	٤٢	١٣	٨	٣	٣,٨٣	٧٦,٦	١,٠٣	٨
		٢٥,٨	٤٧,٢	١٤,٦	٩,٠	٣,٤				

تابع/ جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب مدى امتلاك الكفايات القيادية والسياسات التعليمية لمشرفي التربية الخاصة (ن=٨٩)

م	العبارة	مدى التوافر					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		متوافر بدرجة كبيرة جداً	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة محدودة	غير متوافر				
٩	المعرفة التامة بالنماذج، والنظريات، والفلسفات التي توافر الأساس لإدارة البرامج، والخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم.	١٨	٤٢	١٩	٦	٤	٣,٧٢	٧٤,٤	١,٠١	٩
		٢٠,٢	٤٧,٢	٢١,٣	٦,٧	٤,٥				
١٠	إعداد ميزانية مناسبة للخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأسرهم، بناءً على الأنظمة، واللوائح المعتمدة.	٣٢	٢٢	١٨	١٠	٧	٣,٧٠	٧٤,٠	١,٢٨	١٠
		٣٦,٠	٢٤,٧	٢٠,٢	١١,٢	٧,٩				
المتوسط العام للمجال*										
							٤,٠٨	٨١,٦	٠,٧٧	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

ويتبين من الجدول رقم (٦) المتضمن نتائج مدى امتلاك الكفايات المهنية في مجال القيادة، والسياسات التعليمية لمشرفي التربية الخاصة. حيث نالت المرتبة الأولى العبارة المتضمنة "يقوم المشرف التربوي بتوجيه وإرشاد معلمي التربية الخاصة الجدد" وذلك بمتوسط حسابي (٤,٥٦) وبانحراف معياري (٠,٨٧). أمّا العبارة المتضمنة "المعرفة التامة باحتياجات فئات التربية الخاصة التي أشرف على برامجها ومعاهدها" فقد جاءت في المرتبة الثانية وذلك بمتوسط حسابي (٤,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٨٣). فيما نالت العبارة "دعم التعليم الملائم، والمجاني لذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وبانحراف معياري (٠,٩٤). أمّا عبارة "تفسير

الأنظمة، واللوائح المطبقة على التلاميذ ذوي الإعاقة وأسرههم" فقد جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٤,١٩) وبانحراف معياري (٠,٩٤). فيما جاءت العبارة المتضمنة "المعرفة التامة باللوائح، وأنظمة التعليم في وزارة التعليم وغيرها من الجهات ذات العلاقة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٣). أمّا عبارة "المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة، والقيادة التربوية" فقد جاءت في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، وبانحراف معياري (١,٠١). فيما نالت العبارة "المعرفة التامة بمهام، ومسؤوليات المجالس، واللجان المدرسية" المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وبانحراف معياري (٠,٩٦). أمّا عبارة "المعرفة التامة بالقضايا، والاتجاهات الحديثة التي قد تؤثر على المجتمع المدرسي، ورسالة المدرسة" فقد نالت المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وبانحراف معياري (١,٠٣). أمّا عبارة "المعرفة التامة بالنماذج، والنظريات، والفلسفات التي توافر الأساس لإدارة البرامج، والخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرههم" فقد نالت المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وبانحراف معياري (٣,٧٢). وأخيراً، جاءت العبارة "إعداد ميزانية مناسبة للخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرههم بناءً على الأنظمة، واللوائح المعتمدة" بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وبانحراف معياري (١,٢٨).

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً عن مدى امتلاك الكفايات المهنية لدى مشرفي التربية الخاصة وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين

الترتيب	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي*	المعيار
١	٠,٧٧	٨١,٦	٤,٠٨	الكفايات القيادية، والسياسات التعليمية كفايات التقييم.
٢	٠,٨٣	٧٨,٠	٣,٩٠	الكفايات المهنية والبحثية.
٣	٠,٨٥	٧٦,٦	٣,٨٣	كفايات العمل الجماعي.

تابع/ جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً عن مدى امتلاك الكفايات المهنية لدى مشرفي التربية الخاصة وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين

الترتيب	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي*	المعيار
٣	٠,٨٩	٧٦,٦	٣,٨٣	كفايات التقييم.
٥	٠,٨٦	٧٦,٢	٣,٨١	كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات.
---	٠,٧٦	٧٨,٢	٣,٩١	الدرجة الكلية لتوافر الكفايات.

❖ المتوسط من ٥ درجات.

كما يتبين من الجدول رقم (٧) ترتيب مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي. حيث جاء في المرتبة الأولى معيار الكفايات القيادية والسياسات التعليمية، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٧٧). أمّا المرتبة الثانية فقد نالها معيار الكفايات المهنية والبحثية، بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٨٣). أمّا معياري كفايات التقييم والعمل الجماعي فقد نالا بالتساوي المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، (٠,٨٥). كما جاء في المرتبة الخامسة معيار البرامج، والخدمات، والمخرجات بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠,٨٦). كما يتضح أنّ الدرجة الكلية لامتلاك الكفايات المهنية لمشرفي التربية الخاصة، وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي بلغت (٣,٩١).

وبنظرة تأملية لما عُرِض سابقاً يتبين لنا أن امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين جاء بدرجة مرتفعة، حيث جاءت درجة امتلاكهم للمعايير الخمسة مرتفعة والمتضمنة: التقييم، البرامج والخدمات والمخرجات، العمل الجماعي، المهنية والبحثية، القيادية والسياسات التعليمية. ويعود ذلك إلى أنّ معظم هؤلاء المشرفين تلقوا تلك المعارف والمهارات

في برامج إعدادهم في الجامعات أو بالحصول على دورات تدريبية في مجالات متنوعة. إضافة إلى أن ٦٦٪ من عينة الدراسة لديهم خبرة في مجال الإشراف التربوي بأكثر من خمس سنوات، كما يوضحه الجدول رقم (١) مما ساهم في اكتسابهم لتلك الكفايات. إضافة إلى أن قرابة ٥٢٪ من عينة الدراسة حصلوا على تطوير مهني تمثل في حصولهم على درجة الدبلوم بعد مرحلة البكالوريوس، ودرجة الماجستير كما يتبين من الجدول رقم (١). إن هذه العوامل مجتمعة أثرت بلا شك بدرجة كبيرة في امتلاك هؤلاء المشرفين لتلك الكفايات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه كلاً من كليفور (Clifford, 2016)، واوتمان وكيران (Othman, Kieran & Anderson, 2015)، ويجلي، ويلكوس (Wigle & Wilcox, 2002)، فيدلر (Fiedler, 2009)، حيث أظهرت تلك الدراسة امتلاك مشرفي التربية الخاصة لتلك الكفايات وبدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: هل توجد اختلافات بين استجابات مشرفي التربية الخاصة حول مدى امتلاكهم للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي، التي تُعزى للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى امتلاكهم للكفايات المهنية تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: الحصول على دورات تدريبية ذات علاقة بالإشراف التربوي. كما استُخدِم تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف بالتربية الخاصة). والجدول التالي تبين النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية، باختلاف الحصول على دورات تدريبية المتعلقة بالعمل الإشرافي التربوي

المجال	الحصول على دورات تدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
كفايات التقييم	نعم	٥٠	٣,٨١	٠,٩٢	٠,١٥	٠,٨٨١	غير دالة
	لا	٣٩	٣,٨٤	٠,٨٥			
كفايات البرامج، والخدمات، والمخرجات	نعم	٥٠	٣,٨٥	٠,٩١	٠,٥٧	٠,٥٧٠	غير دالة
	لا	٣٩	٣,٧٥	٠,٨١			
كفايات العمل الجماعي	نعم	٥٠	٣,٨٥	٠,٨٨	٠,٢٥	٠,٨٠٤	غير دالة
	لا	٣٩	٣,٨١	٠,٨٣			
الكفايات المهنية والبحثية	نعم	٥٠	٣,٩٣	٠,٨٥	٠,٣٤	٠,٧٣٣	غير دالة
	لا	٣٩	٣,٨٧	٠,٨١			
الكفايات القيادية والسياسات التعليمية	نعم	٥٠	٤,١٤	٠,٧٤	٠,٨٢	٠,٤١٧	غير دالة
	لا	٣٩	٤,٠١	٠,٨١			
الدرجة الكلية للكفايات	نعم	٥٠	٣,٩٤	٠,٧٩	٠,٤٥	٠,٦٥٥	غير دالة
	لا	٣٩	٣,٨٧	٠,٧٢			

يتضح من الجدول رقم (٨) أنَّ قيم (ت) غير دالة في المعايير الآتية: (التقييم، البرامج والخدمات والمخرجات، العمل الجماعي، المهنية والبحثية، القيادة والسياسات التعليمية)، وأيضاً في الدرجة الكلية للكفايات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية في تلك المعايير، التي تعود لاختلاف مدى حصول أفراد العينة على دورات تدريبية ذات ارتباط بالعمل الإشرافي التربوي.

جدول رقم (٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية باختلاف التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
كفايات التقييم	بين المجموعات	٤,٨٣	٣	١,٦١	٢,١٣	٠,١٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٤,٢٣	٨٥	٠,٧٦			
كفايات البرامج والخدمات والمخرجات	بين المجموعات	٣,٢٩	٣	١,١٠	١,٤٩	٠,٢٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٤٣	٨٥	٠,٧٣			
كفايات العمل الجماعي	بين المجموعات	٠,٤٩	٣	٠,١٦	٠,٢٢	٠,٨٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣,٤٠	٨٥	٠,٧٥			
الكفايات المهنية والبحثية	بين المجموعات	٠,٧٨	٣	٠,٢٦	٠,٣٧	٠,٧٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩,٢٥	٨٥	٠,٧٠			
الكفايات القيادية والسياسات التعليمية	بين المجموعات	١,٨٧	٣	٠,٦٢	١,٠٤	٠,٣٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠,٧٣	٨٥	٠,٦٠			
الدرجة الكلية للكفايات	بين المجموعات	١,٣٧	٣	٠,٤٦	٠,٧٩	٠,٥٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨,٩٠	٨٥	٠,٥٨			

يتضح من الجدول رقم (٩) أنَّ قيم (ف) غير دالة في المعايير الآتية: (التقييم، البرامج والخدمات والمخرجات، العمل الجماعي، المهنية والبحثية، القيادية والسياسات التعليمية)، وأيضاً في الدرجة الكلية للكفايات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية في تلك المعايير، التي تعود لاختلاف التخصص.

جدول رقم (١٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية باختلاف المؤهل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
كفايات التقييم	بين المجموعات	١,١٥	٢	٠,٥٨	٠,٧٣	٠,٤٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧,٩٠	٨٦	٠,٧٩			
كفايات البرامج والخدمات والمخرجات	بين المجموعات	٠,٧٢	٢	٠,٣٦	٠,٤٨	٠,٦٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥,٠٠	٨٦	٠,٧٦			
كفايات العمل الجماعي	بين المجموعات	١,٤٠	٢	٠,٧٠	٠,٩٧	٠,٣٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٤٩	٨٦	٠,٧٣			
الكفايات المهنية والبحثية	بين المجموعات	١,٧٦	٢	٠,٨٨	١,٣٠	٠,٢٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨,٢٧	٨٦	٠,٦٨			
الكفايات القيادية والسياسات التعليمية	بين المجموعات	٢,٠٢	٢	١,٠١	١,٧٢	٠,١٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠,٥٨	٨٦	٠,٥٩			
الدرجة الكلية للكفايات	بين المجموعات	١,٣٤	٢	٠,٦٧	١,١٧	٠,٣١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨,٩٣	٨٦	٠,٥٧			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنَّ قيم (ف) غير دالة في المعايير الآتية: (التقييم، البرامج والخدمات والمخرجات، العمل الجماعي، المهنية والبحثية، القيادية والسياسات التعليمية)، وأيضاً في الدرجة الكلية للكفايات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية في تلك المعايير، التي تعود لاختلاف المؤهل الدراسي.

جدول رقم (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية، باختلاف عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
كفايات التقييم	بين المجموعات	٢,٢١	٢	١,١٠	١,٤٢	٠,٢٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦,٨٤	٨٦	٠,٧٨			
كفايات البرامج والخدمات والمخرجات	بين المجموعات	٢,٧٦	٢	١,٣٨	١,٨٨	٠,١٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٩٦	٨٦	٠,٧٣			
كفايات العمل الجماعي	بين المجموعات	٠,٦٤	٢	٠,٣٢	٠,٤٤	٠,٦٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣,٢٥	٨٦	٠,٧٤			
الكفايات المهنية والبحثية	بين المجموعات	١,٠٦	٢	٠,٥٣	٠,٧٧	٠,٤٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨,٩٧	٨٦	٠,٦٩			
الكفايات القيادية والسياسات التعليمية	بين المجموعات	١,٥٥	٢	٠,٧٨	١,٣١	٠,٢٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١,٠٥	٨٦	٠,٥٩			
الدرجة الكلية للكفايات	بين المجموعات	١,٣٨	٢	٠,٦٩	١,٢١	٠,٣٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨,٨٩	٨٦	٠,٥٧			

يتضح من الجدول رقم (١١) أنَّ قيم (ف) غير دالة في المعايير الآتية: (التقييم، البرامج والخدمات والمخرجات، العمل الجماعي، المهنية والبحثية، القيادية والسياسات التعليمية)، وأيضاً في الدرجة الكلية للكفايات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية في تلك المعايير، التي تعود لاختلاف عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي.

يتضح من العرض السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

أفراد عينة الدراسة، ومدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية في تلك المعايير، التي تُعزى للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع مشرفي التربية الخاصة يمتلكون تلك الكفايات بغض النظر عن طبيعة تلك المتغيرات.

الخاتمة والتوصيات

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي جاء بشكل مرتفع مرتبة من حيث درجة امتلاكهم لتلك المعايير على النحو الآتي: الكفايات القيادية والسياسات التعليمية، المهنية والبحثية، التقييم، العمل الجماعي، البرامج والخدمات والمخرجات. إضافة إلى ذلك، لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية، وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي، التي تُعزى للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، التخصص، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي. وبناءً على ذلك، يُوصي الباحث بعدة توصيات تتعلق بالكفايات المهنية لمشرفي التربية الخاصة، وهي على النحو الآتي:

١ - كشفت نتائج الدراسة أن امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية يتفاوت بين معيار وآخر وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي، مما يتطلب العمل على تقديم مقررات دراسية ذات علاقة بتلك المعايير في برامج إعداد القياديين في التربية الخاصة بالجامعات، أو تقديمها ضمن دورات تدريبية تضمن اكتسابهم لتلك الكفايات بدرجة أعلى.

٢ - تضمين معايير مجلس الأطفال غير العاديين لمشرفي التربية الخاصة في الاختبارات المهنية للإشراف التربوي، التي تُقدّم من المركز الوطني

للقياس بالمملكة العربية السعودية، بما يسهم في انتقاء الأفضل من المرشحين للإشراف التربوي في مجال التربية الخاصة، ويحدد احتياجاتهم التدريبية.

٣ - العمل على إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تستهدف فحص مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة على برامج وخدمات كل فئة من فئات الإعاقة كمشرفي التربية الفكرية، ومشرفي صعوبات التعلم، والإعاقة البصرية والسمعية وغيرهم، مما يسهم في تحديد الكفايات المتوافرة لدى كل مجموعة من هؤلاء المشرفين وبما يتوافق مع خصائص طبيعة كل فئة.

٤ - إجراء دراسات مماثلة تسعى إلى معرفة مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة لكل معيار من معايير مجلس الأطفال غير العاديين، بما يساعد في فهم مدى امتلاكهم لكل المعارف والمهارات الخاصة بالمعيار المستهدف.

٥ - إجراء دراسات مماثلة تستخدم المنهج النوعي لتحليل تلك الكفايات، والصفات التي تؤدي إلى نجاح مشرفي التربية الخاصة.

The Extent to Which Special Education Supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia for Professional Standards of the American Council for Exceptional Children

Dr. Turki A. Alquraini

Faculty of Education - King Saud University
K.S.A

Abstract

The purpose of this study is to determine the extent to which special education supervisors possess professional standards of the Council for Exceptional Children (CEC). The study included (98) special education supervisors who work in special education districts in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study showed that these supervisors possess Professional Standards of the CEC as the following: leadership and policy, research and inquiry, assessment, and statistical differences between the responses of the special education supervisors depending on the following factors: training, specialization, educational qualification, and years of experiences. Finally, the study suggested some recommendations regarding the professional standards for special education supervisors.

المراجع

- ١ - الجلامدة، فوزية (٢٠١٦). الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٢ - السعود، راتب (٢٠٠٢). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة. عمان، الأردن، مركز طارق للخدمات الجامعية.
- ٣ - الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥). الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٤ - الطيار، إبراهيم، العبدالجبار، عبدالعزيز (٢٠١٦). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون على برامج صعوبات التعلم والتربية الفكرية. مجلة التربية الخاصة، ٣، (١٠)، ١٢-٢٣.
- ٥ - العبدالكريم، راشد (٢٠١٢). الإشراف التربوي. الرياض، مكتبة الرشد.
- ٦ - عطاري، عارف، وعيسان، صالحة (٢٠٠٥). الإشراف التربوي - نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية. الكويت، مكتبة الفلاح.
- ٧ - وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٦). إحصائيات الإدارة العامة للتربية الخاصة، الرياض: مطابع الإدارة العامة للتربية الخاصة.
- 8 - AlQuraini, T. A. (2010). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. **International Journal of Special Education**, 25(3), 139-147.
- 9 - Boscardin, M., McCarthy, E., & Delgado, R. (2009). An integrated research-based approach to creating standards for special education leadership. **Journal of Special Education Leadership**, 22(2), 68-84.
- 10 - Clifford, J. M. (2016). Proficiency of Special Education Administrators on CEC Standards. **College of Education at Wyoming**.
- 11 - Council for Exceptional Children (2015). **CEC special education**.

- 12 - Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 13 - Daresh, J.C. & Plako, M.A. (1995). **Supervision as a proactive process: Concepts and cases**. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- 14 - Fiedler, C. R. (2009). A Comparison of special education administrators' and teachers' knowledge and application of ethics and professional standards. **The Journal of Special Education**, 43 (3), 160-173.
- 15 - Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (1998). **Supervision of instruction: A developmental approach**. Boston: Allyn & Bacon.
- 16 - Greer, R. D. (2002). **Designing teaching strategies: An applied behavior analysis systems approach**. San Diego, CA: Academic Press.
- 17 - Gurley, S. A. (2011). An examination of the level of leadership knowledge and of skills district special education coordinators. (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park.
- 18 - Moran, D. J., & Malott, R. W. (2004). **Evidence-based educational methods**. San Diego, CA: Elsevier Academic.
- 19 - Othman, L., Kieran, L., & Anderson, C. (2015). Educators' perspectives: Survey on the 2009 CEC advanced content standards. **The Learning Assistance Review**, 20 (1), 23 - 3.
- 20 - Pajak, E.F., & Arrington, A. (2004). Empowering a profession: Rethinking the roles of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality. In M.A. Smylie & D. Miretzky (Eds.), **Developing the teacher workforce** (pp. 228-252). 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.
- 21 - Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). **Supervision: A redefinition specialist advanced preparation standards**. Arlington, VA: CEC.
- 22 - Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. **Remedial and Special Education**, 22, 113-121
- 23 - Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M., & Park, J. (2003). Taking stock and being serious about IDEA outcomes: A quality of life

- framework for special education. **Remedial and Special Education**, 24(2), 67-74.
- 24 - Wigle, S. & Wilcox, D. (2002). Special education directors and their competencies on CEC-Identified skills. **Education**, 123, 276-288.
- 25 - Zepeda, S. J. (2007). **Instructional supervision: Applying tools and concepts** (2nd ed.). NY: Eye on Education.

