جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

- دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علوم التربية

تخصص تربية خاصة والتعليم المكيف

إعــداد:

محمد بدري

إشـــراف:

الأستاذ الدكتور: طه حمود

السنة الجامعية: 2024/2023

إهداء

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله، الحمد الله والشكر لله على ما أتاني

أهدي ثمرة جهدي هذه:

إلى أغلى الأشخاص أمي الغالية وأبي الحنون أمد الله في عمرهما

ومتعهما بالصحة والعافية، شكري لهما وامتناني

إلى زوجتي الغالية وأولادي إسحاق وآدم حفظهما الله ورعاهما

إلى أخي الغالي وعائلته وأخواتي وأولادهم حفظهم الله ورعاهم

إلى كل دفعتي زملاء دفعة دكتوراه 2021/2020

وإلى أصدقائي شعيب، عباس، نصرالدين ، يوسف بوشو

إلى كل صديق قريب أو بعيد عرفته في حياتي

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا طيبا مبارك فيه ، والصلاة والسلام

على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه الطيبين

ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

{ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت على وعلى والدي

وأن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك

في عبادك الصالحين}

سورة النمل، الآية 19

كما أشكر الأستاذ الفاضل "حمود طه" امتنانا وعرفانا لقبوله الإشراف

على الأطروحة ولصبره وحرصه على نجاح هذا العمل ثانيا

والتصويب والدعم والتوجيه، وسعة الصبر

وإلى التي كانت نعم السند والمعين والتي وقفت بجانبنا وسهلت لنا كل الصعاب

الأستاذة الدكتورة "معروف خلفان لويزة"

كما اتقدم بهذا الشكر إلى رئيس وأساتذة المخبر مجتمع تربية عمل بتيزي وزو الذي كان سندا لي في

إتمام هذا العمل

ثم الشكر لكل أساتذة الجامعة تيزي وزو الذين درسونا والذين وقفوا معنا

الشكر موصول إلى السادة والسيدات أعضاء

لجنة المناقشة على قبول مناقشة الأطروحة

وإلى كل من ساهم فيّ إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد ممن

شدوا أزرنا واهتموا بأمرنا فجزاهم الله عنا

كل خير

شكرا للجميع

فهرس

العنـــــــــوان	الصفحة
الاهداء	-
كلمة الشكر	-
الفهرس	-
فهرس الجداول	-
ملخص الدراسة بالعربية	-
ملخص الدراسة بالإنجليزية	-
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-الإشكالية	8
2-فرضيات الدراسة	12
3-أهداف الدراسة	13
4-أهمية الدراسة	14
5-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث إجرائيا	15
6-الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: الكفايات	
تمهيد	54
1-تعريف الكفايات	55
2-مصادر اشتقاق الكفايات	60
3-مكونات الكفايات	62

4-علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم (الاستعداد ،القدرة ،المهارة، الأداء، الفعالية)	62
5-أنواع الكفايات	68
6-تصنيف الكفايات	70
7-نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات	86
8-الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم	91
9-الكفايات التعليمية الازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	94
10-أهمية الكفايات في العملية التعليمية	96
11-أساليب تقييم الكفايات	96
خلاصة	99
الفصل الثالث: معلموا فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	
-تمهيد	102
1-مفهوم معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	103
2-خصائص ومميزات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	104
3-دور معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	105
4-شروط الالتحاق بمهنة معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	107
5-تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	114
6-خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة	118
7- المعايير الحديثة لإعداد معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	121
8-أخلاقيات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	124
خلاصة الفصل	125
الفصل الرابع: الإعاقة الذهنية والإعاقة السمعية	

تمهيد	128
أولا –الإعاقة الذهنية	129
1–تعريفات الإعاقة الذهنية	129
2–تصنيفات الإعاقة الذهنية	133
3–أسباب الإعاقة الذهنية	141
4–الخصائص الفارقية لإعاقة عقلية بسيطة	143
5– مشكلات الإعاقة الذهنية	146
6–البرامج التربوية لأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	148
ثانيا: الإعاقة السمعية	149
1–تعريف الإعاقة السمعية	149
2–تصنيفات الإعاقة السمعية	151
3–خصائص المعاقين سمعيا	153
4– البرامج التربوية لذوي الإعاقة السمعية	157
5– الإستراتيجيات التعليمية للمعاقين سمعيا	159
خلاصة الفصل	162
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
–تمهيد	165
أولا: الدراسة الاستطلاعية	166
1–أهداف دراسة الاستطلاعية	166
2–حدود الدراسة الاستطلاعية	167
3–نتائج الدراسة الاستطلاعية	177

ثانيا: منهج الدراسة	178
ثالثا: الدراسة الأساسية	178
1-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	178
2-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	180
3-حدود الدراسة الأساسية	206
4-أدوات الدراسة الأساسية	206
5-أساليب المعالجة الاحصائية	230
خلاصة الفصل	
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
-تمهيد	234
أولا: عرض فرضيات الدراسة	234
أ- فرضيات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية	234
ب- فرضيات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية	247
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة	259
أ- مناقشة النتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية	259
ب- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية	272
الاستنتاج العام	286
خاتمة	288
اقتراحات الدراسة	289
قائمة المراجع	290
الملاحق	-

فهرس الجداول

رقم	عنوان	الصفحة
1	يوضح مهارات التدريس	92
2	يوضح الكفايات التعليمية الأدائية	93
3	يبين تصنيف حالات التخلف العقلي على أساس السلوك ألتكييفي حسب الجمعية الأمريكية	136
4	يبين تقسيمات حالات التخلف العقلي	139
5	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل مركز	169
6	يبين نسبة توزيع أفراد الفئة الاستطلاعية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب بعض مدارس معاقين سمعيا	173
7	توزيع العينة وعدد المقاييس التي وزعت على المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا المسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة	181
8	توزيع القيمة على المدارس المعاقين سمعيا وعدد المقاييس التي وزعت على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية المسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة	183
9	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية	185
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الجنس	190
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب التخصص	191
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الخبرة	193
13	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل ولاية	195
14	نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الجنس	201
15	نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب التخصص	202

16	توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الخبرة	204
17	نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس حسب معادلة كوبر	208
18	معيار الحكم من قبل رأي المحكمين	209
19	تبيان العبارات المعدلة بعد تحكيم أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلمي التربية الخاصة (الأداء الفعال)	209
20	قيمة ارتباط البند والمحور	211
21	توضيح الصدق التميزي بواسطة المقارنة الطرفية لمقياس الكفايات	212
22	معامل الارتباط الدرجة الكلية لكل محور من المحاور المقياس مع الدرجة الكلية ككل	213
23	قيمة الارتباط بين مجموعتين الأولى والثانية لفئة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية	214
24	توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)	215
25	تنقيط بدائل مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)	215
26	توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)	216
27	نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس حسب كعادلة كوبر	218
28	معيار الحكم من قبل رأي المحكمين	221
29	العبارات المعدلة بعد تحكيم أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا	222
30	قيمة الارتباط بين البند والمحور	223
31	المقارنة الطرفية لمقياس الكفايات	226
32	معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل محمور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية ككل	226
33	معامل التجزئة النصفية لمقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا	227
34	توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا	228
35	تنقيط البدائل لمقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا	228
36	توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا	229
37	الحكم والتنقيط لمقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)	238
38	نتائج درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات الازمة للتعامل	238

	مع هذه الفئة	
39	الفروق في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/اناث)	239
40	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي	240
41	الفروق ذات دلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة	243
42	فروق ذات الدلالة لإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوعي الكفاية أكثر شيوعا	245
43	الحكم والتنقيط لمقياس كفايات لمعلمي المعوقين سمعيا	248
44	نتائج درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات الازمة للتعامل مع هذه الفئة	248
45	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)	250
46	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي	251
47	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى تفرع لمتغير الخبرة	254
48	الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لنوع الكفاية أكثر شيوعا	256

فهرس الأشكال والتمثيلات البيانية

الرقم	الموضــوعات	الصفحة
1	يمثل أهم العوامل المساعدة في نشأة حركة التعليم و التدريب القائمة على الكفايات	90
2	يوضح تصنيف وسائل تقسيم كفايات المعلم	97
3	يوضح مجموعات وسائل القياس حسب حمدان زياد	98
4	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل مركز	170
5	النسبة الإجمالية لتوزيع كل مجموعة من مجموعات العينة الاستطلاعية	172
6	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل مدرسة معاقين سمعيا	174
7	نسبة الإجمالية لتوزيع كل مجموعة من مجموعة المعلمين من فئة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس المعاقين سمعيا المدية، تيزي وزو، الشلف	177
8	توزيع أفراد العينة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية	184
9	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية	189
10	نسبة توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الجنس	190
11	نسبة توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب التخصص	192
12	توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الخبرة	194
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية	196
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل ولاية	200

15	نسبة توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الجنس	201
16	نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب التخصص	203
17	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الخبرة	205

من بين الشروحات البسيطة التي تنطبق على العمليات الاستشرافية هي محاولة استغلال الإمكانات المتوافرة دون استنزافها، والبحث عن البدائل الممكنة للنهوض سريعا ،وذلك ما يقودنا إلى حتمية التفكير جديا في البحث عن كل أسباب النهوض والتقدم مهما كانت بسيطة ، ما دمت متوفرة لدينا واستغلالها أحسن استغلال، في وقت سيتيح لنا فرصة الاستعداد الجيد لتوفير أحسن الظروف لذلك .

والمتأمل في فئات التربية الخاصة على اختلاف ظروفهم وأحوالهم ومتطلباتهم ،يلاحظ للوهلة الأولى أنها طاقات معطلة إن لم يأخذ بيدها كي تنتفع وتنفع، كما أنها معاقة ومعيقة إن لم تأخذ إعاقتها تلك بعين الاعتبار.

ولقد اهتمت السياسة الاجتماعية في الجزائر منذ عهد الاستقلال برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال سن قوانين تضمن لهم حقوقهم في التعليم والتعلم وذلك بإنشاء مراكز متخصصة تسهر على رعايتهم وتأهيلهم وإعدادهم علميا وعمليا، كما ركزت على إعداد معلمين متخصصين في مجال التربية والتعليم المكيف والمؤهلين للعمل مع هذه الفئة من المجتمع.

"تتجلى أهمية الاهتمام بالتكوين المتخصص نظرا للمسؤولية الصعبة التي تنتظر معلم التربية الخاصة، والذي نتوقع منه أن يتعامل مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين والدور الذي يقوم به معلم ذوي الاحتياجات الخاصة متميز بطبيعته لتعلقه مهام عديدة ومتنوعة لا يستطيع القيام بها إلا المعلمون المدربون جيدا وذوو كفايات مهنية متخصصة".

(أسامة البطاينة، 2004، 49).

تخصص الموارد البشرية لأية دولة أعز مواردها وأغلاها بحكم ما تمتاز به من إمكانات النمو والقدرة على تسخير الموارد الأخرى، كما تعمل التربية على تهيئة الفرد الإنساني لكي يكون عضوا عاملا في مجتمعه، محققا لأغراضه وبما يعود على الفرد نفسه بالسعادة والرفاهية، هذا فضلا على أن التربية الصحيحة هي

تلك التي تسعى بالعناية والرعاية لجميع أفراد المجتمع على حد سواء، ومن ثم يعمل المسؤولون عن التربية على توفير العملية التعليمية والتربوية بكفاءة عالية لتحقيق أغراضها.

ويعد العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية التي من خلالها يتم تقديم خدمات تربوية وعلاجية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، إيمانا بأن رعاية المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة بكل فئاتهم هي المعيار الحقيقي للحكم على تطور ذلك المجتمع، هذا بالإضافة إلى تغيير النظرة القديمة لفئة المعوقين عموما والمعاقين سمعيا خصوصا التي كانت ترى أن هذه الفئة لا أمل يرجى من ورائها وقد سعت التربية الخاصة حديثا إلى تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم وتأهيلهم، كما هدفت إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع.

إن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم المعوقين سمعيا وذهنيا، أصبح واحدا من أهم التحديات الثقافية والحضارية التي تواجه الدول النامية خصوصا العربية منها في ظل تلاحق المعلومات المختلفة.

(بركات محمد لطفي، 1981، 201).

وإذا كانت الإعاقة مشكلة تستدعي تطوير كل الفرص الممكنة كي يستطيع المعوق أن يتعلم وينمو وفق قدراته وإمكاناته، فقد يصعب تحقيق ذلك كله إذا لم يتلق المعوق تدريبا وتأهيلا مناسبا من قبل معلم يملك قدرا عاليا من الكفايات والمهارات التعليمية، وبالتالي يمكن القول بأنه إذا أردنا الرقي ببرامج التربية الخاصة يجب الرقي أولا بكفايات المعلم وتأهيله بشكل جيد وإعطاء ذلك أولوية قصوى، وعليه فالاهتمام لابد وأن ينصب على إعداده وتدريبه كونه يمثل أبرز العناصر في العملية التعليمية وأن المناهج والإمكانات على أهميتها أيضا تقل جدواها بدون المعلم الناجح في عمله فالعملية التعليمية تصبح أكثر إثراء بالمعلم الكفء الملم إلماما كافيا بمادته وبحاجات وخصائص تلاميذه.

(جوليان موس وآخر، 2002، 101).

إن المعلم الذي نعنيه هنا هو المعلم المربي إذ يعد ليتعامل مع تلاميذ لهم حاجات نفسية وسلوكية واهتمامات خاصة تختلف عن العاديين وبينهم فروق فردية شاسعة، وهو بالتالي مطالب بتقديم ما يناسبهم من الأساليب والطرق التي تتماشى مع مستوياتهم المتباينة، أي أنه يحتاج إلى كفاءة خاصة وقدرات عالية ومهارات متنوعة لأنه يواجه تحديات عديدة لقيامه بعمله بكفاءة وفعالية.

إن إحداث أي تغيير تربوي هادف، أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم بدون معلم على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير.

ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية، ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد المهارات أو الكفايات اللازمة له، واتخاذها عند إعداده بمعاهد وكليات إعداد المعلم، وتدريبه.

ويعد تقويم كفاءة المعلم وظيفة ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل، وعملية تقويم كفاءة المعلم بكل أبعادها موقف من المواقف الأساسية لأي طموح فعلي لتطوير النظام التربوي، وبذلك لأن الهدف الأساس من التقويم هو التحسين والتطوير.

(محمد منير مرسي، 1996، 82).

من خلال كل ما سبق جاءت الدراسة مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن وبهدف التعرف على مدى امتلاك مجموعات معلمي فئة ذاوي الإعاقة الذهنية و السمعية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة والتعرف على مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية وليتحقق هذا الهدف لدراستنا أثرنا إتباع الخطوات المنهجية الموالية في عرض محتواها :

الإطار النظري: و يتضمن أربعة فصول :

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة تناولنا فيه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها والأهداف والأهمية المرجوة من اقترحها وتطبيقها، ثم التحديد الإجرائي لأهم المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة، يليها عرض لدراسات السابقة التي اعتمد عليها الباحث ورأى أنها تخدم الموضوع سواء من قريب أو من بعيد ،مع تعقيب عليها يوضح ما يناسب دراستنا من معلومات .

الفصل الثاني :تضمن الكفايات فتناولنا تعريف الكفايات ومصادر اشتقاقها وعلاقتها ببعض المفاهيم (الاستعداد ،القدرة ،المهارة، الأداء، الفعالية) وأنواعها، وتصنيفاتها، كيفية نشأتها وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات وأيضا الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم وكذا الكفايات اللازمة ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي وأهمية الكفايات في العملية التعليمية وأساليب تقييم الكفايات.

الفصل الثالث: فكان عنوان هذا الفصل معلموا فئة ذوي الاحتياجات الخاصة فقد تم تطرق فيه إلى مفهوم معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائص ومميزات معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ودور المعلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وشروط التحاق بتكوين معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوين وتدريب معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة ومعايير الحديثة لإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وأخلاقيات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

الفصل الرابع: واشتمل على محورين رئيسين هما:

محور الإعاقة الذهنية : الذي تناولنا فيه تعريفها وتصنيفها وأسبابها والخصائص الفارقية لإعاقة البسيطة ومشكلات الإعاقة الذهنية .

محور الإعاقة سمعية: تضمن تعريفها وتصنيفاتها وخصائص المعاقين سمعيا والبرامج التربوية لذوي الإعاقة السمعية و الإستراتجيات التعليمية للمعاقين سمعيا

الاطار الميداني : و يتضمن فصلين :

الفصل الخامس: فقد خصص لإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال التعريف بمجالات الدراسة وحدودها، والمجتمع الأصلي وعينته الأصلية والمنهج المستخدم بالإضافة إلى الأدوات والإجراءات الخاصة بالدراسة الميدانية.

الفصل السادس : فقد خصص لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها واختتام الفصل بخلاصة عامة وبعض المقترحات.

الفصل الأول :(التمهيدي)

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول (التمهيدي) : الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث

6-الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

اهتمت الجزائر منذ الاستقلال برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال سن قوانين تضمن لهم حقوقهم في مختلف جوانب الحياة من رعاية وتكفل وتعليم وتعلم بإنشاء مدارس للمعاقين ومراكز نفسيه تربوية بيداغوجية ، تهتم برعايتهم والتكفل بهم من عدة نواحي متمثلة في التكفل الصحي والنفسي والتربوي...الخ إلى جانب تعليمهم و تأهيلهم علميا وعمليا وهذا بفضل العامل البشري المتمثل في الفرقة البيداغوجيه المتخصصة، المتكونة من أخصائي اجتماعي وأخصائي تربوي وأخصائي عيادي و أخصائي أرطفوني ومربين متخصصين ومعلمي التعليم متخصصين ومعلمي التعليم متخصصين رئيسيين وطبيب وممرض، وبالرغم من اختلاف وظائفهم و مهامهم نجد أنها كلها تشترك في السعي نحو التكفل الجيد لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

إلى جانب ذلك ركزت الدولة على إعداد معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة المتخصصين في التربية والتعليم المكيف و المؤهلين للتعامل والتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يعتبر من ركائز عملية التكفل لكونه يتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فمكانته هامة، فهو يمثل العنصر الفعال والمؤثر في تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الفئة، ولهذا يلزم النظر في أعمالهم ووظائفهم باستمرار للقيام بأدوار جديدة، ومما لا شك فيه أن تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة فئة ذوي الإعاقة السمعية وفئة ذوي الإعاقة الذهنية منهم دورا بارزا في إعداد المستقبل، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بمن يقوم بتعليمهم والتكفل بهم من خلال إعداده إعدادا تربويا، وكون هذه الفئة في الجزائر تتلقى مناهج التلاميذ العاديين بطرق مكيفه ووسائل خاصة كان لزاما على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية والذهنية أن يكونوا مزودين بكفايات عالية.

-تتمثل الكفايات التي يمتلكها معلموا فئة ذوي الإعاقة السمعية و الذهنية غالبا في معرفة مدى الممارسات اليومية لأهم الكفايات التي تم التدرب عليها من قبل في برامج التكوين المختلفة سواء قبل أو أثناء الخدمة.

(النوري، 1987 : 101)

والتي قسمها محمد احمد كريم إلى مجالين، حيث يرى أن المجال الأول ركزت فيه البحوث على الصفات الخاصة والسلوكيات المميزة التي يجب توفرها في معلمي التربية الخاصة، والمجال الثاني تركزت فيه البحوث على تطوير وتقييم إعداد معلم التربية الخاصة . (محمد أحمد كريم 1983 : 33) ومن خلال عملنا في قطاع التضامن لمده تفوق عشرة (10) سنوات ، كمربي متخصص رئيسي، ومن منطلق احتكاكنا الدائم مع مدارس المعاقين سمعيا والمراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا، وأيضا مرافقتنا لفئة ذوي الإعاقة السمعية و فئة ذوي الإعاقة الذهنية، وكذا معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية، و أيضا كوني كنت مع اللجنة المشرفة على مسابقة توظيف معلمي التعليم متخصصين رئيسيين التي أقيمت في (2018) التابعة لقطاع التضامن ومديرية النشاط الاجتماعي لولاية المدية، والتي كان من شروطها شهادة الليسانس، والتي شملت غالب التخصصات حقوق ،علوم إسلامية ،علوم تجارية ،أدب عربي، علوم إجتماعية....الخ.

وبعد إعلان نتائج الناجحين وكيفية توجيههم إلى أماكن عملهم مع الفئات الخاصة في مراكز المعاقين ذهنيا أو مدارس صغار الصم أو المكفوفين ..الخ . مباشرة دون تكوين أو تدريب مع هذه الفئة الخاصة والتي لاحظنا المشاكل التي يعاني منها معلموا التعليم المتخصصون الرئيسيون الجدد في التعامل مع هذه الفئة لذلك ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة المتمثلة في مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات

الخاصة وذلك لكون نجاح معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في قيامه بمهامه قد يتعلق بمدى امتلاكه للكفايات الضرورية للقيام بعمله على أكمل وجه وممارسته بفعالية مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد تختلف هذه بين معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف صفاتهم الشخصية كالجنس والخبرة المهنية و المؤهل التعليمي.

ويعد مستوى الكفايات من المعايير التي أحدثت نقلة نوعية في التعليم بشكل عام و شمل ذلك كل المعلمين ، سواء في التعليم العام أو في التربية الخاصة، بما في ذلك معلمي التربية الخاصة في مدارس صغار الصم ومراكز المعاقين ذهنيا الذين يتحملون العديد من المسؤوليات و الأدوار التي تتطلب منهم أن يكونوا علي قدر كاف من الإعداد للقيام بعملهم كما يجب ، و لمحاولة الربط بين الواقع في مستوى كفاياتهم و ما تتطلع إليه الوزارة من توظيف معلمي فئة ذي الاحتياجات الخاصة ، حيث تعتبر مستوى الكفايات من خلال تحديد نقاط القوة لديهم و تحديد نقاط الاحتياج و النقص أيضا و ذلك بمحاولة وضع تصور واضح لواقع المعلمين و مستوى كفايتهم من خلال مقارنتها بالمعايير المطلوبة ، مما يساعد على التطوير و الاستفادة الفعلية من تلك المعايير .

وعليه يمكننا تحديد مشكلة البحث من خلال تساؤلين رئيسين تندرج تحت كل واحد منهما تساؤلات فرعية :

التساؤل الرئيسي الأول :

1- هل تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات اللازمة للتعامل مع فئة المعاقين ذهنيا ؟

و يتفرع عنه مايلي :

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثي) ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة إعاقة ذهنية تعزى لنوع الكفاية أكثر شيوعا ؟

التساؤل الرئيسي الثاني :

2-هل تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات اللازمة للتعامل مع فئة المعاقين سمعيا ؟

و مما يتفرع عنه ما يلي :

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثي) ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة ؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لنوع الكفاية الأكثر شيوعا ؟

2–فرضيات الدراسة:

2–1 الفرضيات الرئيسية للدراسة :

–يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

–يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

2– الفرضيات الفرعية للدراسة :

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة إعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثي)

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة إعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثي)

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة .

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لنوع الكفاية أكثر شيوعا .

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة السمعية تعزى لنوع الكفاية أكثر شيوعا .

3– أهداف الدراسة :

–التعرف على مدى امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

– التعرف على مدى امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

–التعرف علي مستوى الكفايات لدى مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية .

-استكشاف واقع مستوى الكفايات لدى مجموعة معلمي فئة الإعاقة الذهنية و مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس صغار الصم و مراكز المعاقين ذهنيا في ضوء بعض المتغيرات كالجنس و المؤهل العلمي و الخبرة و الكفاية الأكثر انتشارا.

4-**أهمية الدراسة :** تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

4-1الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الحاجة لمثل هذه الدراسات وخاصة في ظل تزايد عدد المعاقين في المجتمع، كما أن هذه الدراسة تعالج موضوع مهم وهو مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن كون مثل هذه الدراسات نادرة.

-الاهتمام بوصف الكفايات في ميدان التربية الخاصة .

-التركيز علي مستوي الكفايات لدى عينة من معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا و مدارس صغار الصم في بعض ولايات الوطن.

4-2- الأهمية العلمية :

-السعي إلي تقديم أداة معينة يمكن الاطمئنان عليها ، فيها نقيس مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و أداة أخرى نقيس بها مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية.

-الاستفادة من النتائج و التوصيات التي سوف تتوصل إليها الدراسة قد تكون نقطة انطلاق للقيام بدراسات وبحوث أخرى في مجال التربية الخاصة .

5-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث :

الكفايات – معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية – معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية – أطفال فئة ذوي الإعاقة الذهنية – أطفال فئة ذوي الإعاقة السمعية .

5-1 التعريف الإجرائي للكفايات :

معرفة درجة امتلاك معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية للكفايات في مقياس الكفايات الضرورية لمعلم تربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) للكفايات الآتية : كفايات السمات الشخصية –الكفايات المهنية –الكفايات العلمية ويقاس ذلك من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية من مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)

و درجة امتلاك معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية للكفايات في مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا للكفايات الآتية: الكفايات التعليمية – كفايات خصائص شخصية –الكفايات المعرفية –كفايات التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة و أولياء أمورهم – الكفايات الاجتماعية و المجتمعية–كفايات الوعي المهني ويقاس ذلك من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية من مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا .

5-2 التعريف الإجرائي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية :

هو الشخص الذي تلقى تكوينا أو تدريبا قبل أو أثناء الخدمة في مؤسسة متخصصة في تأطير الموظفين المستخدمين بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مرسوم 257/87 المؤرخ في 1 سبتمبر 1987 تحت اسم معلم تعليم متخصص وهي آيلة للزوال فتوقف التكوين بها سنة 2008 .

و أيضا هو ذالك الشخص الذي تلقى تكوين متخصص في مراكز متخصصة لتكوين الموظفين المختصين تابع لوزارة التضامن الوطني تحت اسم مربي متخصص رئيسي و مكلف بمهنة التعليم داخل مراكز و مدارس المعاقين.

و أيضا الذين تلقوا تكوينا في الجامعة و تحصلوا على شهادة ليسانس في اختصاصات متنوعة و كانت بداية المسابقة سنة(2018) و كانت أول دفعة لمعلم التعليم المتخصص رئيسي متحصل علي شهادة ليسانس .

و أيضا الذي تحصل على شهادة في نهاية تكوينه حسب المادة(32) و(34) المحددة لمهامه في الجريدة الرسمية عدد (25) المنشورة في مارس(2004) و هو يمارس حاليا مهامه و المتمثلة في التربية و التعليم المكيف .

والمقصود به في هذه الدراسة هو المعلم المكلف بتعليم ذوي الإعاقة الذهنية بالمراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا في الولايات التالية : تلمسان –البويرة –الشلف–البليدة– تيزي وزو–سطيف– تيارت–عين الدفلى–غرداية للعام الدراسي 2021–2022 .

3-5 التعريف الإجرائي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية :

هو الشخص الذي تلقى تكوينا أو تدريبا قبل أو أثناء الخدمة في مؤسسة متخصصة في تأطير الموظفين المستخدمين بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مرسوم 257/87 المؤرخ في(1) سبتمبر (1987) تحت اسم معلم التعليم المتخصص وهي آيلة للزوال فتوقف التكوين بها سنة(2008) .

و أيضا هو ذالك الشخص الذي تلقى تكوين متخصصا في مراكز متخصصة لتكوين الموظفين المختصين تابعة لوزارة التضامن الوطني تحت اسم مربي متخصص رئيسي و مكلف بمهنة التعليم داخل مراكز و مدارس المعاقين.

و أيضا هم الذين تلقوا تكوينا في الجامعة و تحصلوا على شهادة ليسانس في اختصاصات متنوعة و كانت بداية المسابقة سنة (2018) وكانت أول دفعة للمعلم التعليم المتخصص رئيسي متحصل علي شهادة ليسانس .

و أيضا الذي تحصل على الشهادة في نهاية تكوينه حسب المادة(32) و (34) المحددة لمهامه في الجريدة الرسمية عدد 25 المنشورة في مارس 2004 و هو يمارس حاليا مهامه المتمثلة في التربية و التعليم المكيف .

والمقصود به في هذه الدراسة هو المعلم المكلف بتعليم ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا في الولايات التالية : البويرة–البليدة –سطيف–تيارت–عين الدفلى–غرداية–تيبازة–تلمسان للعام الدراسي 2021– 2022 .

5–4أطفال فئة ذوي الإعاقة الذهنية:هم التلاميذ الذين يتراوح سنهم مابين 6سنوات و 14 سنة ، قابلين للتعلم والذين يتراوح ذكائهم مابين (50%)إلى(70 %) للإعاقة الذهنية الخفيفة ومابين 35% إلى 55 % للإعاقة الذهنية المتوسطة حسب اختبار (بينيه ستانفورد) للذكاء.

و على أساسها هم متمدرسون بالمراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا في الولايات التالية تلمسان –البويرة –شلف–البليدة– تيزي وزو–سطيف– تيارت–عين الدفلى–غرداية للعام الدراسي 2021–2022.

5-5أطفال فئة ذوي الإعاقة السمعية :هم التلاميذ الذين يتراوح سنهم مابين(6) سنوات و(14) سنة و شخصت نسبة الإعاقة السمعية لديهم اعتبارا من(20) ديسبل حسب شهادة طبية تبين درجة فقدان السمع لديهم من طرف طبيب مختص في الأذن و الأنف و الحنجرة ، و على أساسها هم متمدرسون في مدارس الأطفال المعوقين سمعيا في الولايات التالية البويرة-البليدة -سطيف-تيارت-عين الدفلى-غرداية-تيبازة-تلمسان للعام الدراسي 2021- 2022.

6-الدراسات السابقة :

6-1 الدراسات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

الدراسات بالعربية:

1- دراسة ناصر بن سعد العجمي وعبد الهادي بن مبارك الدوسري 2016: التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض مقال بالمجلة الدولية للأبحاث التربوية لجامعة الإمارات العربية المتحدة.

- هدفت الدراسة إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض وقد تكونت عينة الدراسة من (246) معلما ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمات ومعلمي معاهد البنات ومعاهد البنين لبرامج التربية الفكرية بالرياض السعودية للعام الدراسي (2014/2013)، تم استخدم الباحثان استبيان واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها اللذان قاما ببنائه كأداة لجمع بيانات الدراسة بإتباع المنهج الوصفي التحليلي وقد خلصت الدراسة إلى:

– توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة بالترتيب التنازلي للكفايات المدرسية والمهنية، و كفايات الأسس العامة.

– جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي للكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة.

2– دراسة عبد الفتاح أبي مولود وفاطمة غالم 2008: تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتسطة)، مقال في مجلة الباحث في العلوم الأساسية والاجتماعية الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة.

– استكشاف لواقع الكفايات التعليمية لدى معلمي المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي)، وقد تكونت عينة الدراسة من 44 معلما ومعلمة لذوي الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة) في المراكز المتخصصة في الإعاقة الذهنية الموجودة في ولايات الجنوب (ورقلة، الوادي، غرداية، الأغواط)

وتم اختيارهم بطريقة مقصودة للعام الدراسي (2007/2006) وقد استخدم الباحثان شبكة ملاحظة تحتوي على مجموعة من الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي الذي يمارسه المعلم داخل الحجرة الدراسية مع ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) كأداة لجمع بيانات الدراسة بإتباع المنهج الوصفي وقد خلصت الدراسة إلى:

– معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة و المتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

– توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يطرح فيها الاختلاف إلى جنس المعلم والذي كان لصالح المعلمات.

– لا توجد فروق دالة في كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي.

3– دراسة يمينة بن موسى ونادية بوضياف بن زعموش 2017: الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة)، مقال في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى الكشف على مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة والتعرف على الفروق في درجة الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وقد تكونت عينة الدراسة من (22) معلما ومعلمة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في المراكز المتخصصة للمعاقين بولاية الوادي، وتم اختيارهم بالاعتماد على أسلوب الحصر الشامل في مراكز متخصصة بولاية الوادي للعام الدراسي (2018/2017)، وقد استخدم الباحثتان شبكة ملاحظة قاما بإعدادها لجمع البيانات حول الكفايات التدريسية كأداة لجمع البيانات الدراسية، بإتباع المنهج الوصفي وقد خلصت الدراسة إلى:

– إن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص.

4– دراسة هند غدايفي وأحمد فرحات 2020: الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية على بعض معلمي التربية الخاصة بمدينة الوادي)، مقال مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.

– هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الذكاء العاطفي في الحياة التعليمية من خلال مختلف المواقف التعليمية التي يعيشها معلم التربية الخاصة مع تلاميذه والتعرف على الفروق بين معلمي التربية الخاصة حسب متغير الجنس والذكاء العاطفي.

وقد تكونت عينة الدراسة من(50) معلما ومعلمة للتربية الخاصة موجهين لتعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، تم اختيارهم بطريقة قصدية للعام الدراسي 2020/2019، تم استخدام اختبار الذكاء العاطفي لبارون كأداة لجمع بيانات الدراسة بإتباع المنهج الوصفي، وقد خلصت الدراسة إلى:

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الخاصة يعزى لمتغير الجنس في الكفاءة الاجتماعية.

– توجد فروق دالة إحصائيا في إدارة الضغوط بين الجنس لصالح الذكور.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بعد التكيف بين الجنس.

5- دراسة أحمد موسى الدوايدة 2014: درجة أهمية امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مقال مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية فلسطين.

- هدفت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة بمدينة جدة السعودية، وإلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات ومدى امتلاكهم لها مع كل من متغيرات الدراسة والمتمثلة في الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي والتدريب تخصص المعلم الدقيق.

- تكونت عينة الدراسة من (190) معلما ومعلمة للتربية الخاصة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لجميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في (8) مراكز ومعاهد للتربية الخاصة حكومية وأهلية في مدينة جدة.

- تم استخدام استمارات استبيان درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة، قام الباحث بإعداد الاستبيان كأداة لجمع بيانات الدراسة.

- تم إتباع المنهج الوصفي المسحي.

- خلصت الدراسة إلى :

- أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة مرتفعة.

- درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت دالة إحصائيا لصالح الإناث ذوي التدريب ومعلمي اضطراب التوحد.

– درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

– درجة الامتلاك متوسطة على الكفايات ككل.

– درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي تخصص المعلم الدقيق ودالة إحصائيا لأثر التدريب.

6– دراسة غالب بن حمد وفهد بن مبارك العرجي ودراسة أيمن الهادي محمود عبد الحميد (2017): واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام، مقال مجلة التربية الخاصة والتأهيل مصر.

تهدف الدراسة إلى التعرف على الكفايات والمهارات الضرورية واللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة، التعرف على إمكانية الاستفادة من خريجي بعض التخصصات العلمية للعمل في برامج التربية الخاصة بعد تأهيلهم بشكل جيد، دراسة الخيارات المختلفة أمام برامج تأهيل مصلحي التربية الخاصة، وقد تكونت العينة من (156) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لإدارة التعليم بمحافظة الخرج وأعضاء هيئة التدريس تخصص تربية خاصة لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز محافظة الخرج تم اختيارهم بطريقة قصدية للعام الدراسي 2016/2015 وقد استخدم الباحثان استبيان كفايات لازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام كأدة لجمع بيانات الدراسة بإتباعها المنهج الوصفي وقد خلصت الدراسة إلى:

– أهمية التأهيل العلمي في أحد العلوم التخصيصية لمعلمي التربية الخاصة.

– أهمية تأهيل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخري للعمل بمرحلة دراسية معينة.

7- دراسة يحي الدهيمات ومراد أحمد البستنجي 2017:

درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، مقال مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس- سوريا-.

- هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، معرفة الفروق في درجة امتلاكهم لهذه الكفاية تبعا لمتغير الجنس، الجامعة، مؤسسة التدريب وفئة الإعاقة التي يعمل معها المعلم المتدرب.

- تكونت عينة الدراسة من (148) معلما متدربا في التربية الخاصة.

- تم اختيار العينة بطريقة قصديه لجميع المعلمين المتدربين في التربية الخاصة الملتحقين في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، البلقاء، التطبيقية، مؤتة، الحسين بن طلال) من العام الدراسي

(2013/2012) .

- تم استخدام مقياس درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات لازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

- تم إتباع المنهج الوصفي المسحي.

خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- أن المعلمين المتدربين في التربية الخاصة يمتلكون الكفايات لازمة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة بدرجة متوسطة.

– أكثر الكفايات امتلاكا من قبل المعلمين المتدربين هي الكفايات المتعلقة بالسمات الشخصية ثم الكفايات المتعلقة بالخصائص العلمية وأخيرا الكفايات التربوية والمهنية .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين المتدربين لهذه الكفايات تبعا لمتغيرات الجنس، مؤسسة التدريب، فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلم المتدرب.

8– دراسة سيد نوال ونعيمة مزوارة 2020: أهمية إعداد معلم التربية لتأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات التنمية المهنية، مقال المجلة العلمية للتربية الخاصة، الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية إعداد معلم التربية الخاصة ،ومعرفة واقع إعداد معلم التربية الخاصة في الجزائر ،ومعرفة أهم المتطلبات المهنية الخاصة لإعداد معلم التربية الخاصة والتعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات التنمية المهنية للمعلم ومعرفة المقصود بتأهيل الفئات الخاصة وكيف تتم الخطوات العملية التأهيلية.

– كانت عينة الدراسة على معلم التربية الخاصة.

وقد توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية:

– يجب على الجهات الرسمية القائمة كوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (معاهد إعداد المعلمين) إعداد معلمي التربية الخاصة وفق تخصصات دقيقة ومتعددة وكل تخصص في إعاقة معينة.

– يجب إعداد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وفق معايير الجودة التعليمية ومتطلبات التنمية المهنية للمعلم.

9- دراسة غالم فاطمة ونادية مصطفى الزقاي2008: تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة و المتوسطة) دراسة ميدانية ببعض ولايات الجنوب الجزائري، مذكرة ماجستير جامعة ورقلة الجزائر.

- هدفت الدراسة إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) واستكشاف واقع الكفايات التعليمية لدى معلمي المعاقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، المؤهل العلمي سنوات الأقدمية من الممارسة التعليمية والسلك الوظيفي الذي ينتمي إليه المعلم ونوع الإعاقة الذهنية المتكفل بها.

- تكونت العينة من 54 معلما ممن يدرسون تلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة.

- تم اختيار العينة بطريقة قصدية من المراكز المتخصصة والأطفال المعاقين ذهنيا في ولايات (ورقلة، الوادي، الأغواط، غرداية) خلال السنة الدراسية (2007/2006).

- تم استخدام شبكة ملاحظة من إعداد الباحثتان كأداة لجمع البيانات.

- تم إتباع المنهج الوصفي.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

- وجود فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم.

– لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي والسلك الوظيفي وسنوات أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية وكذا توعية إعاقة التلميذ (الخفيفة أو المتوسطة).

6-2 التعقيب على الدراسات السابقة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية :

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية، أمكن الباحث التعقيب عليها فيما يلي:

* **من حيث الهدف:**

تناولت الدراسات السابقة أهدافا مختلفة تكمن في معرفة درجة امتلاك الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية ومعرفة الفروق في مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لمتغيرات الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة والكفاية الأكثر انتشارا وهذا ما نلمسه في دراسة العجمي و الدوسري (2016) التي هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين ودراسة أبي مولود وغالم (2008) التي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة ، واستكشاف لواقع الكفايات التعليمية لدى معلمي المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي وهدفت دراسة بن موسى و بن زعموش (2017) إلى الكشف على مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة والتعرف على الفروق في درجة الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص و في دراسة غديفي و فرحات (2020) التي هدفت إلى التعرف على أهمية الذكاء العاطفي في الحياة التعليمية من خلال مختلف المواقف التعليمية التي يعيشها معلم التربية الخاصة

مع تلاميذه ،والتعرف على الفروق بين معلمي التربية الخاصة حسب متغير الجنس والذكاء العاطفي ،وهدفت دراسة الدوايدة (2014) إلى تحديد درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة ، وإلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات ومدى امتلاكهم لها مع كل من متغيرات الدراسة والمتمثلة في الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي والتدريب ، تخصص المعلم الدقيق ، وفي دراسة بن حمد و العرجي (2017) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات والمهارات الضرورية واللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة و التعرف على إمكانية الاستفادة من خريجي بعض التخصصات العلمية للعمل في برامج التربية الخاصة بعد تأهيلهم بشكل جيد،ودراسة الخيارات المختلفة أمام برامج تأهيل مصلحي التربية الخاصة وفي دراسة الدهيمات و البستنجي (2017) فكانت أهداف الدراسة متمثلة في التعرف على درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الحاجيات الخاصة، ومعرفة الفروق في درجة امتلاكهم لهذه الكفاية تبعا لمتغير الجنس، الجامعة، مؤسسة التدريب وفئة الإعاقة التي يعمل معها المعلم المتدرب وفي دراسة سيد و مزوارة (2020) كانت أهداف الدراسة متمثلة في التعرف على ماهية إعداد معلم التربية الخاصة ومعرفة واقع إعداد معلم التربية الخاصة في الجزائر ومعرفة أهم المتطلبات المهنية الخاصة لإعداد معلم التربية الخاصة والتعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات التنمية المهنية للمعلم ومعرفة المقصود بتأهيل الفئات الخاصة وكيف تتم الخطوات العملية التأهيلية ، و في دراسة غالم وزقاي (2008) هدفت الدراسة إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) واستكشاف واقع الكفايات التعليمية لدى معلمي المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) في ضوء بعض المتغيرات ، كالجنس، المؤهل العلمي، سنوات الأقدمية من الممارسة التعليمية والسلك الوظيفي الذي ينتمي إليه المعلم، ونوع الإعاقة الذهنية المتكفل بها.

من حيث العينة:

فقد كانت العينات وحجمها وكيفية اختيارها:

في دراسة العجمي و الدوسري (2016) حيث تكونت عينة الدراسة من (246) معلما ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمات ومعلمي معاهد البنات ومعاهد البنين لبرامج التربية الفكرية بالرياض السعودية للعام الدراسي (2014/2013)و في دراسة أبي مولود وغالم (2008) تكونت عينة الدراسة من (44) معلما ومعلمة لذوي الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة) في المراكز المتخصصة في الإعاقة الذهنية الموجودة في ولايات الجنوب (ورقلة، الوادي، غرداية، الأغواط) ،وتم اختيارهم بطريقة مقصودة للعام الدراسي (2007/2006)

وفي دراسة بن موسى و بن زعموش (2017) تكونت عينة الدراسة من (22) معلما ومعلمة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في المراكز المتخصصة للمعاقين بولاية الوادي، وتم اختيارهم بالاعتماد على أسلوب الحصر الشامل في مراكز متخصصة بولاية الوادي للعام الدراسي (2018/2017)،و في دراسة غديفي و فرحات (2020) تكونت عينة الدراسة من(50) معلما ومعلمة في التربية الخاصة موجهين لتعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، تم اختيارهم بطريقة قصدية للعام الدراسي (2020/2019)،وفي دراسة الدوايدة (2014) تكونت عينة الدراسة من (190) معلما ومعلمة في التربية الخاصة و تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لجميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في (8) مراكز ومعاهد للتربية الخاصة ، حكومية وأهلية في مدينة جدة ،وفي دراسة بن حمد و العرجي (2017) تكونت عينة الدراسة من (156) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لإدارة التعليم بمحافظة الخرج وأعضاء هيئة التدريس تخصص تربية خاصة لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز محافظة الخرج تم

اختيارهم بطريقة قصدية للعام الدراسي (2016/2015) ،وفي دراسة الدهيمات و البستنجي (2017) تكونت عينة دراسة من (148) معلما متدربا في التربية الخاصة ، و تم اختيار العينة بطريقة قصديه لجميع المعلمين المتدربين في التربية الخاصة الملتحقين في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، البلقاء، التطبيقية، مؤتة، الحسين بن طلال) من العام الدراسي(2012/ 2013) .وفي دراسة سيد و مزوارة (2020) كانت عينة الدراسة على معلمي التربية الخاصة ،وفي دراسة غالم والزقاي (2008) تكونت العينة من(54) معلما ممن يدرسون تلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة). و تم اختيار العينة بطريقة قصدية من المراكز المتخصصة والأطفال المعاقين ذهنيا في ولايات (ورقلة، الوادي، الأغواط، غرداية) خلال السنة الدراسية (2007/2006).

من حيث الأدوات المستخدمة:

في دراسة العجمي و الدوسري (2016) استخدم الباحثان استبيان واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها، اللذان قاما ببنائه ، و في دراسة أبي مولود وغالم (2008) وقد استخدم الباحثان شبكة ملاحظة تحتوي على مجموعة من الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي الذي يمارسه المعلم داخل الحجرة الدراسية مع ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)،وفي دراسة بن موسى و بن زعموش (2017) قد استخدمت الباحثتان شبكة ملاحظة قامتا بإعدادها لجمع البيانات حول الكفايات التدريسية كأداة لجمع البيانات الدراسية ، و في دراسة غديفي و فرحات (2020) تم استخدام اختبار الذكاء العاطفي لبارون كأداة لجمع بيانات الدراسة ،وفي دراسة الدوايدة (2014) تم استخدام استمارات استبيان درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة ، حيث قام الباحث بإعداد الاستبيان كأداة لجمع بيانات الدراسة ،وفي دراسة بن حمد و العرجي (2017) و استخدم الباحثان استبيان الكفايات اللازمة لمعلمي التربية

الخاصة ومعلمي التعليم العام كأدة لجمع بيانات الدراسة ،وفي دراسة الدهيمات و البستنجي (2017) تم استخدام مقياس درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات لازمة للعمل مع ذوي الحاجيات الخاصة كأداة لجمع بيانات الدراسة ،وفي دراسة غالم وزقاي (2008) تم استخدام شبكة ملاحظة من إعداد الباحثتان كأداة لجمع البيانات

* **من حيث المنهج المستخدم:**

من خلال العرض السابق نلاحظ أن كل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.

* **من حيث النتائج:**

تباينت نتائج الدراسات السابقة فأظهرت النتائج التالية :ففي دراسة العجمي و الدوسري (2016) حيث توصلت إلى توفر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة بالترتيب التنازلي للكفايات المدرسية والمهنية، كفايات الأسس العامة.

– جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة.

و في دراسة أبي مولود وغالم (2008) توصلت النتائج إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة و المتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

– توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يطرح فيها الاختلاف إلى جنس المعلم والذي كان لصالح المعلمات.

– لا توجد فروق دالة في كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي.

وفي دراسة بن موسى و بن زعموش (2017) توصلت النتائج إلى إن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص.

و في دراسة غديفي و فرحات (2020) توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الخاصة يعزى لمتغير الجنس في الكفاءة الاجتماعية.

– توجد فروق دالة إحصائيا في إدارة الضغوط بين الجنس لصالح الذكور.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بعد التكيف بين الجنس.

وفي دراسة الدوايدة (2014) توصلت النتائج إلى أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة مرتفعة.

– درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت دالة إحصائيا لصالح الإناث ذوي التدريب ومعلمي اضطراب التوحد.

– درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

– درجة الامتلاك متوسطة على الكفايات ككل.

– درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي تخصص المعلم الدقيق ودالة إحصائيا لأثر التدريب.

وفي دراسة بن حمد و العرجي (2017) توصلت نتائج الدراسة إلى أهمية التأهيل العلمي في أحد العلوم التخصيصية لمعلمي التربية الخاصة.

– أهمية تأهيل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخري للعمل بمرحلة دراسية معينة.

وفي دراسة الدهيمات و البستنجي (2017) توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المتدربين في التربية الخاصة يمتلكون الكفايات لازمة للعمل مع ذوي الحاجيات الخاصة بدرجة متوسطة.

– أكثر الكفايات امتلاكا من قبل المعلمين المتدربين هي الكفايات المتعلقة بالسمات الشخصية ثم الكفايات المتعلقة بالخصائص العلمية وأخيرا الكفايات التربوية والمهنية .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين المتدربين لهذه الكفايات تبعا لمتغيرات الجنس، مؤسسة التدريب، فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلم المتدرب.

وفي دراسة سيد و مزوارة (2020) كانت توصيات متمثلة في أنه يجب على الجهات الرسمية القائمة كوزارة التعليم العالي (معاهد إعداد المعلمين) إعداد معلمي التربية الخاصة وفق تخصصات دقيقة ومتعددة وكل تخصص في إعاقة معينة.

– وجوب إعداد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وفق معايير الجودة التعليمية ومتطلبات التنمية المهنية للمعلم.

وفي دراسة غالم وزقاي (2008) توصلت النتائج إلى أن عينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

– وجود فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم.

– لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي والسلك الوظيفي وسنوات أقدميه المعلم في الممارسة التعليمية وكذا توعية إعاقة التلميذ (الحقيقة أو المتوسطة).

6-3 مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة و أوجه الاستفادة منها :

- بناء إشكالية الدراسة، صياغة تساؤلاتها وبناء فرضياتها.
- اثراء الجانب النظري
- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة
- الاستفادة من إجراءات الدراسات السابقة في أداة الدراسة الحالية للبحث والمتمثلة في مقياس الكفايات الضرورية (الأداء الفعال للمعلم)ل بلال عودة
- ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من تحديد المنهج المستخدم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي
- تحديد الوسيلة التي يتم بها جمع المعلومات من مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية
- كما ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختيار المناسب للأساليب الاحصائية للتحقق من الفروض ومعالجتها.

- كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمانية والمكانية والبشرية التي جرت فيها.

6-4 الدراسات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية.

الدراسات العربية:

1- دراسة فريد بن قسمية وسامية شويعل 2019: أهمية الكفايات التعليمية ودرجة امتلاكها لدى معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا، دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا ببعض الولايات من الوسط في الجزائر، أطروحة دكتوراه جامعة الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التعليم المتخصص للكفايات التعليمية أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا و معرفة مدي اتفاق معلمي التعليم المتخصص في حاجاتهم للكفايات التعليمية التي يجب أن تتوفر لديهم أثناء التعامل مع فئة أطفال المعوقين سمعيا ، و معرفة أثر متغير كل من الجنس أو المستوى ألتأهيلي ، وسنوات الأقدمية للمعلمين بالإضافة إلى نوع التكوين الذي تلقوه حتى يتمكنوا من أداء عملهم بفعالية.

تكونت عينة الدراسة من (55) معلما ومعلمة في التعليم المتخصص بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا ببعض ولايات الوسط الجزائري.

– تم اختيار العينة بطريقة قصديه في كل من الولايات التالية(الجزائر العاصمة، البويرة، المسيلة، برج بوعريريج، الجلفة) للعام الدراسي (2016- 2017) .

– تم استخدام استمارة استبيان قامت بإعدادها الباحثتان كأداة لجمع بيانات الدراسة، استبيان الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا.

- تم إتباع المنهج الوصفي.

- خلصت الدراسة إلى:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية ودرجة امتلاك للكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعود لمتغير كل من الجنس، الخبرة المهنية، الأقدمية.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك للكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعود لمتغير المستوى التأهيلي.

* توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين درجة أهمية الكفايات التعليمية ودرجة امتلاكها لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا.

2- دراسة عبد العزيز بن محمد العبد الجبار 1998: دراسة الكفايات اللازمة للأطفال المعاقين سمعيا أهميتها ومدى توافرها لديهم، مقال في مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

- هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا، والوقوف على المتوفر لديهم من تلك الكفايات وأهمية الكفايات بين معلمي المعاقين سمعيا باختلاف العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

- تكونت عينة الدراسة من (237) من معلمي المعاقين سمعيا بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة (بمعاهد الأمل) وفي الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارات التعليم بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

– تم اختيار العينة بطريقة قصدية على كل من المعلمين الذين يعملون في معاهد الأمل لتعليم الصم، والفصول الخاصة بضعاف السمع الملحقة بالمدارس العادية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1998/1997.

– تمثلت أدوات الدراسة في استمارة جمع البيانات الأولية ومقياس الكفايات لمعلمي المعاقين سمعيا قام الباحث ببنائه .

– تم إتباع المنهج الوصفي.

خلصت الدراسة إلى:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بالنسبة لأهمية هذه الكفاية بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر هذه الكفايات لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

3– دراسة فريد بن قسمية ومحمد ميرود 2012: دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي صغار الصم، دراسة ميدانية بمدارس صغار الصم المتواجدة بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري، مذكرة ماجستير جامعة الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين سمعيا للكفايات التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والسن والمستوى التعليمي والأقدمية في العمل.

– تكونت عينة الدراسة من (28) معلما ومعلمة من فئة ذوي صعار الصم بمدارس صغار الصم المتواجدة بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري.

– تم اختيار العينة بطريقة قصدية في كل من الولايات التالية(الجزائر العاصمة، البويرة، المسيلة، برج بوعريريج)، للعام الدراسي 2011–2012.

– تمثلت أداة الدراسة في مقياس الكفايات لمعلمي المعاقين سمعيا لعبد العزيز بن محمد العبد الجبار.

– تم إتباع المنهج الوصفي.

– خلصت الدراسة إلى:

– أن درجة امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية جاءت بمستوى عالي وأن كل إبعاد الكفايات المحددة في هذه الدراسة كانت بدرجة عالية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في درجة امتلاك الكفايات التعليمية تعود إلى متغير كل من المستوى التعليمي ومتغير الأقدمية في العمل.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير كل من الجنس والسن.

4– دراسة فريد بن قسمية وشويعل سامية 2018: دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، مقال في مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين سمعيا للكفايات التعليمية.

– تكونت عينة الدراسة من(38) معلما ومعلمة من مدارس الأطفال المعاقين سمعيا بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري.

– تم اختيار العينة بطريقة قصدية في كل من الولايات التالية (برج بوعريريج، المسيلة، البويرة، الجزائر العاصمة)، للعام الدراسي (2016/2015).

– تمثلت أدوات الدراسة على مقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي المعاقين سمعيا من إعداد الدكتور عبد العزيز العبد الجبار.

– تم إتباع المنهج الوصفي.

– خلصت الدراسة إلى:

– امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات التعليمية بدرجة عالية في التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بفئة المعاقين سمعيا يعود فيها الاختلاف إلى المستوى التعليمي للمعلم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بفئة المعاقين سمعيا يعود فيها الاختلاف إلى جنس المعلم.

5– دراسة بن قسمية فريد 2018: درجة ممارسة التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات التدريسية، مقال، مجلة الجامع في الدراسات النفسية وعلوم التربية، الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا في بعض ولايات الوسط في الجزائر.

– تكونت عينة الدراسة من (57) معلما للتعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا.

– تم اختيار العينة بطريقة قصدية في كل من مدارس الأطفال المعاقين سمعيا في ولايات (برج بوعريريج، المسيلة، البويرة، سطيف) للسنة الدراسية (2016–2017).

– تمثلت أداة الدراسة في استبيان من إعداد الباحث.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

– خلصت الدراسة إلى:

–أن درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا جاءت بدرجة عالية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعزى لمتغير جنس المعلم.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعزى لمتغير خبرة المعلم المهنية.

6– دراسة منى زغذي ومحمد سبع 2017: الكفايات الشخصية الأدائية والمعرفية المتطلبة لدى معلمي التربية الخاصة لفئة المعوقين سمعيا من وجهة نظر المربيين والأخصائيين، دراسة استكشافية بمدارس المعاقين سمعيا ببعض ولايات الجنوب الشرقي الجزائري، مذكرة ماجستر جامعة الوادي الجزائر.

– هدفت الدراسة إلى الكشف على الكفايات (الشخصية، الأدائية والمعرفية) المتطلبة لدى معلم التربية الخاصة لفئة المعاقين سمعيا من وجهة نظر المربيين والأخصائيين.

– تكونت عينة الدراسة من (53)، من مربيين وأخصائيين في مدارس المعوقين سمعيا ببعض ولايات الجنوب الشرقي الجزائري.

– تم اختيار العينة بطريقة قصدية لمربيين وأخصائيين متواجدين بمدارس المعاقين سمعيا في ولايات (بسكرة، أولاد جلال، ورقلة، الوادي).

– تمثلت أداة الدراسة في استبيان من إعداد الباحثة.

– المنهج المتبع هو المنهج الوصفي الاستكشافي.

– خلصت الدراسة إلى ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متوسطات أفراد العينة في الكفايات (الشخصية، الأدائية والمعرفية) تعزى لمتغير السلك الوظيفي لصالح الأخصائيين.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متوسطات أفراد العينة في الكفايات (الشخصية، الأدائية والمعرفية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

7– دراسة مبارك غياض العنزي 2022: كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة، مقال في مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة فلسطين.

– هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة.

- تكونت عينة الدراسة من (107) من المتخصصين في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

- تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية لمتخصصين في مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في عام(2020) .

- تمثلت أداة الدراسة في استبيان قام الباحث ببنائه .

- المنهج المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي.

- خلصت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقا لمتغير مسار التخصص.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقا لمتغير مسار التخصص.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقا لمتغير الدرجة العلمية.

- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة بن زيدان حسين ومقرني جمال تواتي حياة 2018:

The degree of arrailability of somecompetencies By The : teachers of the hearingDisabilities in primaryschool ,articlejeurnal of Advances in sociel science and hamanities Alger.

– هدفت الدراسة إلى مدى توفر كفاءات معلمي الإعاقات السمعية من وجهة نظرهم وتحديد الفروق في الدرجة التي حصل عليها معلموا ذوي الإعاقة السمعية اعتمادا على متغير الخبرة والمستوى الأكاديمي.

– تكونت عينة الدراسة من(25) معلما في مدارس الصم الجزائر.

– تم اختيار العينة بطريقة عشوائية في مدارس صغار الصم الجزائر في العام الدراسي(2014/2013).

– استخدم الباحثون استبيان الكفاءات اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا الذين قاموا بإعداده عادة لجمع البيانات الدراسة.

– تم إتباع المنهج الوصفي المسحي.

– خلصت الدراسة إلى:

– توفر كفاءات لدى معلمي فئة الإعاقة السمعية بدرجة كبيرة حسب وجهة نظرهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر الكفاءات لمعلمي الإعاقة السمعية حسب المستوى الأكاديمي والخبرة.

2– دراسة المنظمة الأمريكية لتعليم ضعاف السمع القسم المهني لجمعية ألكسندر جوهام بيل للصم واشنطن 1967:

Competenciesneeded by Teachers of Hearingimpairedchildren : deaf and hard of hearing.

– تهدف الدراسة إلى تحديد الكفاءات التي يحتاجها المعلمون من ذوي ضعاف السمع.

– خلصت الدراسة من خلال الكتيب الذي تم إعداده من قبل لجنتين من المنظمة الأمريكية لتعليم ضعاف السمع إلى:

– دليل صياغة معايير التدريب المهني لمعلمي الأطفال ضعاف السمع.

– تحديد الكفاءات المطلوبة من قبل معلمي الصحة في مجالات الاتصال والكلام والسمع، اللغة، قراءة الشفاه، الإدراك البصري.

– تكييف المناهج و تكييف الاختبارات والقياسات النفسية.

– التعديلات الاجتماعية.

– العلاقة بين المنزل والمدرسة.

6-5التعقيب على الدراسات السابقة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية، أمكن الباحث التعقيب عليها فيما يلي:

* **من حيث الهدف:**

تناولت الدراسات السابقة أهدافا مختلفة تكمن في معرفة درجة امتلاك الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية ومعرفة الفروق في مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لمتغيرات الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة والكفاية الأكثر انتشارا وهذا ما نلمسه في دراسة بن قسمية وشويعل (2019) حيث هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التعليم المتخصص للكفايات التعليمية أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا ومعرفة مدى اتفاق معلمي التعليم المتخصص في حاجاتهم

للكفايات التعليمية التي يجب أن تتوفر لديهم أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا ومعرفة أثر متغير كل من الجنس أو المستوى التأهيلي ، وسنوات الأقدمية للمعلمين بالإضافة إلى نوع التكوين الذي تلقوه حتى يتمكنوا من أداء عملهم بفعالية وكذلك دراسة عبد الجبار (1998) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا باختلاف العمر والخبرة والمؤهل التعليمي، وهدفت دراسة بن قسمية وميرود (2012) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين سمعيا للكفايات التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والسن والمستوى التعليمي والأقدمية في العمل والتي حملت نفس الأهداف مع دراسة بن قسمية وشويعل (2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين سمعيا للكفايات التعليمية، وهدفت دراسة بن قسمية (2018) إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا بعض ولايات الوسط في الجزائر، بينما هدفت دراسة زغدي وسبع (2017) إلى الكشف على الكفايات (الشخصية الأدائية والمعرفية) المتطلبة لدى معلم التربية الخاصة لفئة المعاقين سمعيا من وجهة نظر المربين والأخصائيين، ودراسة العنزي (2022) التي هدفت إلى التعرف على أهمية بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة وكانت دراسة بن زيدان ومقراني وتواتي (2018) تهدف إلى مدى توفر كفاءات معلمي الإعاقات السمعية من وجهة نظرهم وتحديد الفروق في الدرجة التي حصل عليها معلموا ذوي الإعاقة السمعية اعتمادا على متغير الخبرة والمستوى الأكاديمي، وكانت دراسة المنظمة الأمريكية (1967) قد هدفت إلى تحديد الكفاءات التي يحتاجها المعلمون من ذوي ضعاف السمع.

* **من حيث العينة:**

فقد كانت العينات وحجمها وكيفية اختيارها:

في دراسة بن قسمية وشويعل (2019) فقد تكونت عينة الدراسة من (55) معلما ومعلمة التعليم المتخصص بمدارس المعاقين سمعيا وتم اختيارها بطريقة قصدية في كل من ولايات(الجزائر العاصمة، البويرة، المسيلة، برج بوعرريج، الجلفة،) و دراسة عبد الجبار (1998) تكونت عينة الدراسة فيها من (237) من معلمي المعاقين سمعيا بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمعاهد الأمل وتم اختيارها بطريقة قصدية، وكانت دراسة بن قسمية وميرود (2012) قد تكونت العينة فيها من(28) معلما ومعلمة من فئة ذوي صغار الصم بمدارس صغار الصم الجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري وتم اختيارها بطريقة قصدية في كل من ولايات(الجزائر العاصمة، البويرة، المسيلة، برج بوعرريج) وتكونت عينة الدراسة بن قسمية وشويعل (2018) من (38) معلما ومعلمة من مدارس الأطفال المعاقين سمعيا بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري وتم اختيارها بطريقة قصدية في كل من ولايات (برج بوعرريج، المسيلة، البويرة، الجزائر العاصمة) وتكونت عينة الدراسة لدى دراسة بن قسمية (2018) من (57) معلما التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا وتم اختيارهم بطريقة قصديه في مدارس الأطفال المعاقين سمعيا في كل من ولايات (برج بوعرريج، المسيلة، البويرة، سطيف) وتكونت عينة الدراسة في دراسة زغدي وسبع (2017) من (53) من المربين والأخصائيين المتواجدين بمدارس المعاقين سمعيا في بعض ولايات الجنوب الشرقي وتم اختيارهم بطريقة قصديه بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا في ولايات (بسكرة، أولاد جلال، ورقلة، الوادي).

وفي دراسة العنزي(2022) تكونت عينة الدراسة من (107) من المختصين في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وقد اختيرت بطريقة طبقية عشوائية لمختصين في مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ، وفي دراسة بن زيدان ومقراني وتواتي (2018) تكونت عينة الدراسة من (25) معلما في مدارس الصم بالجزائر وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية في مدارس صغار الصم : الجزائر.

* **من حيث الأدوات المستخدمة:**

في دراسة بن قسمية وشويعل (2019) تم استخدام استمارة استبيان الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص ودراسة عبد الجبار (1998) استعملت أداة الدراسة في استمارة جمع البيانات الأولية ومقياس الكفايات لمعلمي المعاقين سمعيا ، ودراسة بن قسمية وميرود (2012) استخدما مقياس الكفايات لمعلمي المعاقين سمعيا لعبد العزيز محمد العبد الجبار ، وفي دراسة بن قسمية وشويعل (2018) استخدما مقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي المعاقين سمعيا، في دراسة بن قسمية

(2018)تم استخدام استمارة الاستبيان ، بينما استخدمت دراسة زغدي وسبع (2017) وكذلك دراسة العنزي (2022) تم استخدام استمارة الاستبيان ، واستخدمت في دراسة بن زيدان ومقراني وتواتي (2018) استبيان الكفاءات اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا من إعدادهم.

* **من حيث المنهج المستخدم:**

من خلال العرض السابق نلاحظ أن كل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.

* **من حيث النتائج:**

تباينت نتائج الدراسات السابقة فكانت كاللأتي :

ففي دراسة بن قسمية وشويعل (2019) توصلت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الأهمية ودرجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعود لمتغير كل من الجنس، الخبرة المهنية، الأقدمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعود لمتغير المستوى التأهيلي.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين درجة أهمية الكفايات التعليمية ودرجة امتلاكها لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا.

وتوصلت نتائج دراسة عبد الجبار (1998) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بالنسبة لأهمية هذه الكفاية حيث يمكن أن تعزى لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر هذه الكفايات لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

وفي دراسة بن قسمية وميرود (2012) توصلت النتائج إلى:

- أن درجة امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية جاءت بمستوى عال وأن كل أبعاد الكفايات المحددة في هذه الدراسة كانت بدرجة عالية.
- وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك الكفايات التعليمية تعود إلى متغير كل من المستوى التعليمي ومتغير الأقدمية في العمل.
- وأيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير كل من الجنس والسن.

وفي دراسة بن قسمية وشويعل (2018) توصلت الدراسة إلى:

- إمتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات التعليمية بدرجة عالية في التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا.
- وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بفئة المعاقين سمعيا يعود فيها الاختلاف إلى المستوى التعليمي للمعلم.
- وأبضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بفئة المعاقين سمعيا يعود فيها الاختلاف إلى جنس المعلم.

بينما في دراسة بن قسمية (2018) تمثلت نتائج الدراسة في أن:

- درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا جاءت بدرجة عالية
- وأيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعزى لمتغير جنس المعلم
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات المدرسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعزى لمتغير خبرة المعلم المهنية.

وتوصلت نتائج دراسة زغدي وسبع (2017) إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متوسطات أفراد العينة في الكفايات والشخصية الأدائية المعرفية التي تعزى لمتغير السلك الوظيفي لصالح الأخصائيين
- وأيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ودرجات متوسطات أفراد العينة في الكفايات (الشخصية، والأدائية، والمعرفية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية

وفي دراسة العنزي(2022) توصلت نتائج الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقا لمتغير مسار التخصص
- وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقا لمتغير مسار التخصص
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية لازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقا لمتغير الدرجة العلمية

وفي دراسة بن زيدان ومقران وتواتي (2018) توصلت إلى:

- توفر كفاءات لدى معلمي فئة الإعاقة السمعية بدرجة كبيرة حسب وجهة نظرهم.
- وأيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر الكفاءات لمعلمي الإعاقة السمعية حسب المستوى الأكاديمي.

6-5 مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة و أوجه الاستفادة منها :

- بناء إشكالية الدراسة، صياغة تساؤلاتها وبناء فرضياتها.
- اثراء الجانب النظري
- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة
- الاستفادة من إجراءات الدراسات السابقة في أداة الدراسة الحالية للبحث والمتمثلة في مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا لعبد العزيز بن محمد العبد الجبار.
- ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من تحديد المنهج المستخدم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي

- تحديد الوسيلة التي يتم بها جمع المعلومات من مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية

- كما ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختيار المناسب للأساليب الاحصائية للتحقق من الفروض ومعالجتها.

- كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمانية والمكانية والبشرية التي جرت فيها.

الفصل الثانـي

الكفايات

تمهيد

1. تعريف الكفايات
2. مصادر اشتقاق الكفايات
3. مكونات الكفايات
4. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم (الاستعداد، القدرة، المهارة، الأداء، الفعالية)
5. أنواع الكفايات
6. تصنيفات الكفايات
7. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات
8. الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم
9. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة
10. أهمية الكفايات في العملية التعليمية
11. أساليب تقويم الكفايات

خلاصة

تمهيد

تناولنا في دراستنا موضوع مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك عمدنا إلى تخصيص هذا الفصل للحديث عن الكفايات حيث سنتطرق من خلاله إلى تعريف الكفايات ومكوناتها وإلى علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم (الاستعداد، القدرات، المهارة، الأداء، الفعالية) كما تطرقنا أيضا إلى أنواع الكفايات وتصنيفها ثم إلى نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات، وبعدها إلى الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم والكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا إلى أهمية الكفايات في العملية التعليمية وأخيرا إلى أساليب تقويم الكفايات.

1. تعريف الكفايات:

1-1 التعريف اللغوي :

ذكرت "غالم فاطمة" (2008) أنه جاء في المجلد الخامس عشر من لسان العرب (1300 هـ) بأن كلمة الكفاية مشتقة من كفى، يكفي، كفاية، ويعني به إذا قام بالأمر، كفى الرجل فهو كاف وكفاه ما أهمه كفاية، وكفاه مؤنثة كفاية وكفاك الشيء يكفيك واكتفيت به.

الكفئ : النظير وكذلك الكفء والكفؤ على فعل فعول والكفء: النظير و المساوي .

تكافأ الشيئان: تماثلا وتضيف بأنه في المجلد الخامس لمعجم متن اللغة (1960) أنه يقصد بها سد الخلة وبلوغ المراد".

(غالم فاطمة، 2008: 18).

كما ترى "الفتلاوي" (2003) بأن الكفاية تدل على كفاية الشيء يكفيه أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره.

(الفتلاوي، 2003: 27).

من خلال ما سبق يتبن أن المعنى اللغوي للكفاية يعني سد الحاجة والاستغناء عن الغير.

أما في منجد اللغة والأعلام فالكفاية من كفى، يكفي كفاية... الشيء إذ اتصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: {وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيدا} سورة النساء، الآية (79) أي شهادة الله تغني عن سواه ويقال كفاني هذا المال بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو حماني منه، وكفاني مشقة السفر، أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: {وكفى الله المؤمنين

القتال} سورة الأحزاب، الآية(25) ، أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يصلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

وفي نفس المعنى ورد في قوله تعالى: {أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد} سورة فصلت الآية(53) ، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم.

(الشايب محمد الساسي، 2011:15).

وفي نفس السياق جاء في معجم متن اللغة: والكفاية اصابه الخلة وبلوغ المراد.

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من (كفأ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها (الكفؤ والكفء) النظير والمثيل، يقال تكافآ الشيئان، أي تماثلا ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة وحسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد الله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير وما يؤكد ذلك أن مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلا المثيل، واستشهد بقوله تعالى: {ولم يكن له كفؤا أحد} سورة الإخلاص الآية 4، والصواب هو أن يقول العالم الكافي وليس العالم الكفء.

(التومي، 2005: 28).

2-1 التعريف الاصطلاحي للكفاية :

عرفت الكفاية بتعريفات متعددة، و فيما يلي سنعرض بعضا من هذه التعريفات:

أشار "بن قسمية فريد" (2019) أن "باتريسيا" Patricia" ترى في تقرير أعدته عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذ أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها.

وذكر أيضا "بن قسمية" (2019) أن "الطوبخي" يرى أن الكفاية تتمثل في امتلاك الشخص المعلومات والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء، وهي باختصار تعبير عن مدى مناسبة الشخص بهذه الإمكانيات للقيام بالمهمة المطلوبة.

(بن قسمية فريد، 2019: 26).

وفي هذا الشأن يضيف "الزيدي فاضل علوان" (2012) أنها نسق من المعارف المفاهمية والمهارية التي تنظم على شكل خطوات إجرائية تكمن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من أجل التعرف على مهمة أو مشكلة وحلها بإنجاز اداء ملائم.

(الزيدي فاضل علوان، 2012: 11).

وأضاف "الدريج محمد" (2016) بأن الكفاية هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قاصدا مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.

(الدريج محمد، 2016: 283).

وعلى نفس المنوال تضيف "منى زغدي" (2017) بأن "غريب" يعتبر الكفاية نظام من المعارف الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو مهمة من المهام وحل مشكلة من المشكلات.

و حسب "زغدي" (2017) فان الفتلاوي يرى أن الكفاية هي قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية ومهارية ووجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية التي يمكن ملاحظتها وتعويضها بوسائل الملاحظة المختلفة.

إلى جوار ذلك أكملت "زغدي" (2017) بأن طعمية يقول بأن الكفايات تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وهي مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفسية الحركية.

(زغدي منى، 2017: 24).

وعرفها "العبد الجبار عبد العزيز" (1998) بأن الكفايات يقصد بها تلك المهارات العامة في العملية التعليمية المتعلقة بذوي الإعاقة السمعية، والمعرفة بنظريات التعلم والتلخيص والتقييم، وعملية التخطيط للبرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، وطرق التواصل، وأساليب التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم، كما يقصد بها المهارات الخاصة في العملية التعليمية، كطرق تدريس المواد الأكاديمية المختلفة من قراءة وكتابة وغيرها، بالإضافة إلى المهارات الأخرى مثل التدريب وتطبيق البرامج وتقسيمها، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة.

(عبد العزيز محمد العبد الجبار، 1998: 49).

ويضيف "عسكر علاء صاحب" (2008) مجموعة من التعاريف الأجنبية والتي عرضها كالآتي:

●**تعريف:**" وسام وهوشن" بأن الكفاية هي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة.

●تعريف "كود" بأن الكفاية هي كل المهارات والمفاهيم والسلوك التي يحتاجها العاملون.

●تعريف "باتريسيا" للكفايات بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تضيف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها وترى بذلك أن هنالك بعدين في معظم تعريفات الكفايات:

*البعد الأول: ويتمثل في المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه الكفايات.

*البعد الثاني: ويكون في درجة تحديد هذه الكفايات.

(عسكر علاء صاحي، 2008: 177).

كما يعرفها شنطاوي (2007) بأن الكفاية هي مجموعة القدرات التي يتملكها المعلم من مهارات و اتجاهات ،و يمارسها في أثناء تعليمه في مجالات المحتوى و الأهداف و الوسائل و الأنشطة ،وطرق التعليم و إدارة الصف و التقويم .

(أبو صواوين محمد ،2009: 364)

من خلال عرض التعاريف السابقة نستخلص:

أن الكفايات مجموعة من المعارف والقدرات والسلوكيات الهادفة يمكن اكتسابها، تمكن المعلم أو المربي من أداء دوره بفعالية وأداء متقن وحسن التصرف في وضعيات مختلفة ويكون بذلك محقق لأهداف العملية التربوية التعليمية.

وأيضا يمكن القول أن تعريف وتحديد الكفايات يتطلب من المعلم أن يفهم الأهداف التربوية ودوره في البيئة التعليمية، ويمكن أن يطور من كفايته من خلال مجموعة المعارف المرتبطة بالقيم التربوية والاتجاهات الشخصية والاجتماعية ومن خلال معرفته وإدراكه لما يتعلق بالتخطيط والتحليل والتطبيق والتقييم للأهداف والسلوك.

2- مصادر اشتقاق الكفايات

- تعددت مصادر اشتقاق الكفايات حيث يعرف الاشتقاق أنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية.

ومصادر اشتقاق الكفايات التعليمية للخلفيات النظرية التي تعتمد كأسس ينطلق منها في تحديد كفايات التعليم.

(جامل عبد السلام، 2001: 29).

لقد استخدم الباحثون وسائل متعددة لتحديد الكفايات اللازمة للمعلمين ومنها ما ذكره "جرادات وآخرون" (1992) وهي:

2-1التخمين:

حيث يفكر الباحثون فيما يرونه من كفايات لازمة ويسجلون هذه الكفايات.

(بن قسمية، 2012: 44).

2-2الملاحظة:

وتكون بملاحظة المعلمين وهم يؤدون مهامهم التعليمية وتسجل الكفايات التي يمارسونها والكفايات التي يحتاجون إليها في ضوء الملاحظة الدقيقة للموقف وفي ضوء تأثيرهم على تغيير أداء من يتعلمون عندهم.

والملاحظ أن التخمين ليس طريقة علمية ولكنه وجهة نظر فردية يتضمنها الصدق، وكذلك الملاحظة على الرغم من كونها أسلوبا علميا إلا أنها ترتبط بقدرة الباحثين وباتجاهاتهم.

(الغزيز أحمد، 1995: 79).

2-3النظرية التربوية:

إن وجود نظرية للتعلم يفيد كثيرا في تحديد الكيفيات اللازمة للمعلم في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية فإذا اعتمدنا على النظرية الحديثة في التعليم والتي تقوم على أن التعليم هو تهيئة مواقف التعلم المناسبة لكي يحدث التعلم فإن كفايات المعلم ستختلف إذا اعتمدنا على النظرية الحديثة عن كفايات المعلم في ضوء النظرية التقليدية للتعلم.

(جرادات وآخرون، 1996: 48).

3-مكونات الكفايات

تشير دراسة "غالم فاطمة" (2008) الكفاية تتكون من ثلاثة مكونات وهي:

3-1 المكون المعرفي: الذي يتألف من مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

3-2 المكون السلوكي: (العملي أو الأدائي) ويتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

3-3 المكون الوجداني: ويشتمل على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف.

(غالم فاطمة، 2008 : 22).

وفي نفس السياق فإن امتلاك المعلم لهذه المكونات وقدراته على توظيفها وممارستها بإتقان مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية يكون بذلك المعلم الماهر والفعال في العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى قادرا على التكيف والتواصل ومواجهة مختلف المستجدات.

(غالم فاطمة، 2008: 23).

4-علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم (الاستعداد، القدرة، المهارة، الأداء، الفعالية)

4-1 الاستعداد:

الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناءا على مكتسبات سابقة منها: القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء ولذلك يعتبر دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له، وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية فالميل والرغبة أساسا لحدوث الاستعداد.

(البرجاوي مولاي مصطفى، 2015: 87).

تعد الكفايات حسب "Francoise et Alin" (1997) مجموعة السلوكيات الممكنة (الوجدانية، المعرفية والحركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين فالكفاية تشمل الدرايات والإتقان وحسن التواجد في ترابط متكامل وباعتماد المصطلح المعرفي فهي تفيد في الوقت ذاته معارف ثابتة أو منهجية أو مواقف معينة.

(فرجاوي كمال، 2011: 145).

ومن خلال هذا التصور فإن الكفايات وإن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية فإننا نستدل على توفرها وعلى تحققها بالإنجازات، وبالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيشهد على مدى تحقق هذه المنجزات ودقة الأداءات والتي تصبح مؤثرات على تحقق الكفاية.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات يمكن تعريف الكفاية باعتبارها:

استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات في بناء جديد قصد حل مشكلة.

(فرجاوي كمال، 2011: 146).

4-2 القدرة:

تذكر "وفاء حلون" (2002) بأن الكفايات كل ما تقوم به المعلمة من القدرات التعليمية المسوغة سواء كان ذلك داخل البيئة الصفية أو خارجها من أجل مساعدة الطالبات على اكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات السليمة المرغوبة بفعالية الاتقان.

(وفاء حلون، 2002: 9).

وفي نفس السياق تعرفها "عفاف محمد توفيق زهو" (2016) بأن الكفايات التعليمية هي مجموعة القدرات المركبة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها (المشرف التربوي، مدير المدرسة، المعلم) والتي تمكنه من القيام بعمله بكفاءة عالية في ضوء الاتجاهات المعاصرة وترتبط بعدة جوانب وهي:

- وصف نوع السلوك أو الأداء الذي يراد من المعلم، ويكون قادرا على إظهاره وهذا السلوك مرتبط بالأدوار المطلوبة منه.
- القدرة على أداء الدور المطلوب منه بمستوى معين من الاتقان.
- المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لهذا الأداء.
- إمكانية اكتسابها من خلال البرامج التدريسية ويرتفع أداء المعلم لها من خلال التدريب.
- إمكانية قياس هذا الأداء عن طريق معايير موضوعية.

(زهو عفاف محمد توفيق، 2016: 251).

وعرفها أيضا "محمد بوعلاق" (2004) أنها القدرة على العمل وحسن القيام به، كما تدل على الجدارة والأهلية.

(بوعلاق محمد، 2004:19).

وعرف "جود" (1973) الكفاية على أنها القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية وأيضا القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

(good, 1973 . 207)

وفي القاموس لاروس أنها مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة.

(بوعلاق محمد، 2006: 20).

أما فيليب بيرنو Ph–Perrenoud (1998) فيعرف الكفاية أنها قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها.

و عرفها ميريو (1987) بقوله هي قدرة تحمل الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة وتسمح له جعل مشكلات لا يمكن حلها والرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط معرفيا بمادة دراسية معينة.

(بوعلاق محمد، 2006: 5).

وتعرفها أيضا "ويس رضية" (2015) بأن الكفاية هي قدرة الفرد أو المتعلم على جعل جملة من الوضعيات التعليمية والتحكم فيها من خلال التوظيف الصحيح للمعارف التي تخدم تلك الوضعيات وأيضا من خلال نتاجات التعلمات السابقة أو القبلية والتي ترتبط بالنقاط الأساسية التالية:

- الكفاءة هي القدرة على أداء عمل ضمن موقف تعليمي تعلمي فهي تشمل القدرات المرتبطة بالأداء.
- تشمل المعارف والمهارات وهذا ما سمح بوجود الكفايات المعرفية والأدائية وجميعها قابلة للاكتساب والملاحظة والقياس.
- تؤثر الكفايات في نواتج التعليم لدى التلاميذ.

- تعتمد نسبيا على الخبرات والمعارف السابقة التي لها علاقة بالمادة التعليمية بعينها.
- يدل لفظ الكفاية على قدرة الفرد وعلى استعداده للقيام بعمل معين وحسن تدبير هذا العمل بجدارة، وتحديد الكفاية لا يتم إلا في الميدان ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية والفرد الكفء هو القادر على استثمار خبراته ومؤهلاته في ممارسة عمل معين ومحدد سعيا وراء تحقيق الجودة أو النوعية في العمل الذي يمارسه.

(ويس رضية، 2015: 86).

4-3 المهارة:

حسب "دانيال ويلي" (1988) فأن الكفاية هي إمكانية التشخيص على أداء عمل ما وتستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات والمهارات والقدرة اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء وتصاغ عادة عبارة تصف أداء مهمة معينة.

(Danial, Hely, 1988, 274)

وعرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973) بأن أداء المعلم هو الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية.

(الفتلاوي، 2003: 24).

وأيضا يشير "الفتلاوي" (2004) إلى أنه يمكن تميز علاقة الكفاية بمفهوم المهارة في أن نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية وإذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما تعني تحقيق الكفاية له، ويعني كذلك ضرورة تحقيق المهارة، وأن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز، وأن هذه الأخيرة ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية

والإدارية والتعليمية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية كما تتطلب السرعة والدقة والتكييف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

(غالم فاطمة، 2008: 24).

4-4 الأداء:

حسب "غالم فاطمة" (2008) فإن الكفاية ترتبط بالأداء حيث أن الكفاية تعد القدرة على العمل بمستوى معين في الأداء وسلوك أدائي مرضي للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهام المطلوبة.

(غالم فاطمة، 2008:24).

ويعني الأداء أيضا إظهار السلوك، بينما الكفاية تعني السلوك وأشياء أخرى، والمقصود بالسلوك: الناتج الذي يحققه المعلم بعد مروره بالبرنامج وكما تظهره عملية التقويم، والمقصود بأشياء أخرى: المعرفة والمهارة والاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية البرنامج وهو النتيجة الملموسة للنشاط، وللتوضيح يمكن التمييز بين الأداء وغيره من المصطلحات حيث يعتبر بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.

(غون علي، 2011: 319).

5-4 الفعالية:

تتحقق الفعالية لشيء ما، يعني تحقق الكفاية له وأنها ضرورية وأحد عناصر الفعالية، وإذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا يعني بالضرورة تحقيق الفعالية به وأن نطاق الفعالية يتضمن الكفاية ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعالية. (غالم فاطمة، 2008: 24).

5- أنواع الكفايات

تنقسم أنواع الكفايات حسب "جرادات وقارد بورش" (1984) إلى ثلاثة أنواع :

5-1الكفايات المعرفية:

إن التعليم بوصفه مهنة لابد أن يستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم: طبيعته ونموه ومشكلاته وحاجاته، فضلا عن معرفة ثقافته الواسعة ومعرفة تخصصه في مجال معين، ولا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، وطرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية وقد كان من الشائع أن هذه الكفايات المعرفية تؤمن معرفة أساليب الدراسة وأصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لإيجاد المعلم المؤهل الفاعل، ولكن حركة التربية القائمة على الكفايات المعرفية ضرورية لا غنى عنها للمعلم، على أن تتشكل بكفايات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

(بن قسمية فريد، 2012: 34).

5-2 كفايات الأداء:

يتطلب البرنامج من المشارك أن يقوم بممارسة هذه المعرفة عمليا وليس مجرد المعرفة.

وأيضا الكفايات الأدائية تتضمن مهارات النفس الحركية في حقول المواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارة يعتمد على محصلة الفرد من كفايات معرفية.

(عون علي، 2011: 319).

وأيضا حسب "بن قسمية فريد" (2011) تشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية مثال على ذلك:

- أن يكون المعلم قادرا على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
- أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافا متنوعة.
- أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المعلم ومعيار تحقيق الكفاية هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، والمعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

(بن قسمية فريد، 2011: 35).

3-5 كفايات النتائج:

حسب "محمود كامل الناقة" (1987) فإن كفايات النتائج تتحدث عن النتائج لا عن الاداء أو المعرفة رغم ارتباطها بهما ولكنها تتميز بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج.

وأيضا هي متصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام.

(الناقة محمود كامل، 1987: 142).

6- تصنيف الكفايات:

6-1تصنيف الكفايات في الأدب النظري:

يقصد بالتصنيف تحديد المجالات أو المحاور الأساسية للكفايات التي يشملها موضوع الدراسة والتي تدرج نفسها من الكفايات الفرعية أو الثانوية التي تنتمي إليها، وتكمن أهمية التصنيف في كونها تيسر مهمة تفكير الباحث وتصنف نظرته على التفاصيل والجزئيات لكي لا يغفلها ويشترط في التصنيف ضرورة اتساقه مع أهداف الدراسة.

(الأزرق صالح عبد الرحمان، 2000 : 58).

6-1-1 التصنيف الأول:

تصنيف "روبرت ريتش" (2000) حيث اقترح على رابطة البحث التربوي الأمريكية تصنيفا عرف باسمه، حيث أنه صنف الكفايات التعليمية إلى أربعة فروع رئيسية هي:

- كفايات السمات الشخصية.
- كفايات السمات التنفذية.
- كفايات قوة التدريس.
- كفايات العلاقات بالمجتمع المحلي.

(بن قسمية فريد، 2012: 37).

6-1-2 التصنيف الثاني:

حيث أن "مفلح" (1998) اعتمد في التصنيف على:

- كفايات ثقافية عامة.
- كفايات تخصصية.
- كفايات مهنية.

(مفلح غازي، 1998: 66).

6-1-3 التصنيف الثالث:

وقد صنف "الدهمشي محمد بن عامر" (2006) الكفايات لدى معلمي التربية الخاصة إلى ثلاثة فروع :

- الكفايات الأكاديمية.
- الكفايات المهنية.
- الكفايات الأخلاقية.

(الدهمشي محمد بن عامر، 2006: 18-19).

6-1-4 التصنيف الرابع:

وقد صنفها "العبد الجبار عبد العزيز بن محمد" (1998) في دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا : أهميتها ومدى توفرها لديهم إلى ستة فروع والمتمثلة فيما يلي:

- الكفايات المعرفية.
- الكفايات التدريسية.
- كفايات الخصائص الشخصية.
- كفايات التعامل مع أطفال ذوي الإعاقة السمعية وأولياء أمورهم.

- الكفايات الاجتماعية والمجتمعية.
- كفايات الوعي المهني.

(العبد الجبار عبد العزيز بن محمد، 1998: 56).

6-1-5 التصنيف الخامس:

قام "دان ووراج" Dunne&worgg بوضع تصنيف لتسع كفايات ينبغي أن تتوفر في المعلم الماهر وتتمثل هذه الكفايات في:

- أخلاقيات يلتزم بها المعلم.
- التعليم المباشر.
- إدارة المواد التعليمية.
- الممارسة الموجهة.
- المحادثة البناءة.
- التوجيه.
- إدارة التنظيم الصنفي.
- التخطيط والإعداد.
- التقويم المكتوب.

(بن قسمية فريد، 2019: 39-40).

6-1-6 التصنيف السادس:

صنف كل من "اللقاني ورضوان" (1982) الكفايات التعليمية إلى:

- القدرة على التدريس.
- استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.
- إقامة علاقة إنسانية داخل المدرسة، والربط بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- القدرة على القيادة.
- القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها.

(بن قسمية فريد، 2012: 37).

6-1-7 التصنيف السابع:

حسب المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس (2001) هناك خمس كفايات وهي:

- الكفايات الشخصية.
- التخطيط والإعداد.
- طريق واستراتيجية التدريس.
- التقييم.
- إدارة التعليم.

(بن قسمية فريد،2012 :39).

6-1-8 التصنيف الثامن:

وقد صنفها "بلال عودة" (2009) الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) إلى ثلاثة فروع والمتمثلة فيما يلي:

- السمات الشخصية.
- الكفاءة المهنية.
- الكفاءة العلمية.

6-1-9 التصنيف التاسع:

بينما صنف "عطوة فوزي" (1988) الكفايات التعليمية باعتبار درجة التخصيص والتصميم ، وقسمها إلى ثلاثة فروع :

- كفايات تربوية عامة.
- كفايات تربوية نوعية.
- كفايات مساعدة.

(الأزرق عبد الرحمان صالح، 2000 :28).

وعليه ليس هناك تصنيف مطلق يمكن الاعتماد عليه، وإنما هي متعددة ومتنوعة تلتقي أحيانا وتختلف أحيانا أخرى.

6-2تصنيف الكفايات حسب الدراسة الحالية :

6-2-1كفايات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية :

بناء على طبيعة أهداف الدراسة الحالية والمتمثلة في التعرف على مدى امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة والتعرف على مستوى الكفايات لدى مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية واستكشاف واقع مستوى الكفايات لدى مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية في مراكز المعوقين ذهنيا، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر فإن الباحث يقترح تصنيف الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية إلى ثلاثة أبعاد وهي:

السمات الشخصية، والكفايات المهنية، الكفاءات العلمية.

ويشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مجموعة من الكفايات الفرعية وسيتم بيان ذلك وتفصيله فيما يلي :

أ- البعد الأول السمات الشخصية:

وهي مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يمتلكها معلم التربية الخاصة مما يمكنه من تقبل الأطفال المعاقين وتحمل تصرفاتهم غير المرغوبة.

(بطرس، 2010: 476).

ويقصد بكفايات السمات الشخصية في الدراسة الحالية:

- تقبل الأطفال المعوقين ذهنيا والرغبة في العمل معهم.
- تحمل تصرفات الأطفال المعوقين ذهنيا والصبر عليهم.
- المرونة في التعامل مع الزملاء في المهنة.

- إقامة علاقة طيبة مع الآخرين.
- فهم فلسفة المركز في مساعدة المعوقين ذهنيا .
- متابعة نشاطات المعوقين ذهنيا والبرامج ذات العلاقة بهم.
- المحافظة على أسرار أطفال المعاقين ذهنيا والمدرسة.
- بناء علاقات طيبة مع أسرة الطفل المعاق ذهنيا .
- تحمل المسؤولية كاملة اتجاه الطفل المعاق ذهنيا .
- يلتزم بالعمل ومسؤولياته وأخلاقيات المهنة.
- يوفر بيئة تعليمية وصفية مريحة ومناسبة.
- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة.
- يتعاون مع فريق العمل في المركز.
- يعرف أساليب الإرشاد السلوكي.
- قادر على تقييم مستوى أداء الأطفال المعاقين ذهنيا .

ب- البعد الثاني: الكفايات المهنية:

- وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها معلم الإعاقة الفكرية قبل وأثناء الخدمة، بحيث تمكنه من القيام بأدواره المهنية بسهولة ودقة.
- وسرعة وفاعلية وبمستوى أداء عالي داخل غرفة الصف وخارجها بالشكل الذي يحقق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

(العجمي، 2016: 53).

ويقصد بالكفايات المهنية في الدراسة الحالية :

- القدرة على ضبط وإدارة الصف.
- القدرة على صياغة الأهداف السلوكية وقياسها.
- القدرة على تصميم وسائل تعليمية واستخدامها بفاعلية.
- القدرة على تخطيط التعليم الفردي للمعوقين ذهنيا .
- القدرة على استخدام أساليب تعديل وحل المشكلات.
- تنفيذ خطة تعديل السلوك.
- القدرة على إرشاد الأطفال المعاقين ذهنيا وتوجيههم.
- القدرة على تدريب الأطفال المعاقين ذهنيا على المهارات الاستقلالية.
- يحسن استخدام مهارات الاتصال والتواصل.
- مساعدة الاهل في المشاركة بخطة العمل مع الطفل المعاق ذهنيا .

ج- البعد الثالث الكفاءات العلمية:

هي مجموع ما يمتلكه المعلم من مهارات أو موارد وجدانية ومعرفية وحركية تظهر عند تأديته للعملية التعليمية بكل مراحلها الاساسية.

ويقصد بالكفاءات العلمية في الدراسة الحالية :

- يدرك أهداف وفلسفة التربية الخاصة.
- يعرف الإعاقات وفئات المعوقين ذهنيا وخصائصهم.
- يعرف المنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعمل بالمهنة.
- يعرف احتياجات الأطفال المعوقين ذهنيا التدريسية.

- يدرك الفروق الفردية.
- يطلع على الدراسات والاتجاهات ذات العلاقة.
- يشارك بالفعاليات الثقافية والإعلامية حول المعوقين ذهنيا .
- يبحث عن الخبرات العلمية والتعليمية لتطوير نفسه.
- يعمل على استغلال مصادر البيئة في عملية التعليم.
- يعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالمعوقين ذهنيا.
- يحرص على نيل الدرجات العلمية.
- يتابع البرامج المختلفة ذات العلاقة بالمعوقين ذهنيا .
- يبحث عن تطوير نفسه من خلال الإشراف عليها.
- يشارك في البرامج والندوات العلمية والمتخصصة.
- يفهم دور المؤسسات والمراكز التي تعنى بالمعوقين ذهنيا .

6-2-1-1 تصور حول مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية:

يحمل هذا مقياس أربعة بدائل (مقبول، متوسط، مرتفع، عالي جدا) ويتم الإجابة عليه من طرف معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية بوضع علامة (×) أمام الإجابة المعبرة ويكون تنقيط هذه البدائل على الشكل التالي:

*مقبول: التنقيط 1.

*متوسط: التنقيط 2.

*مرتفع : التنقيط 3.

*عالي جدا : التنقيط 4.

ومن خلال هذه البدائل وتنقيطها يكون الحكم والتنقيط لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية وعليه من خلال مجموع التنقيط نحكم على درجة التقدير بأنه:

- إذا كان مجموع التنقيط بين المجال]40 – 70[فدرجة التقدير أو مستوى الكفايات(مقبول).
- وإذا كان مجموع التنقيط بين المجال]71 – 100[فدرجة التقدير أو مستوى الكفايات (متوسط).
- وإذا كان مجموع التنقيط بين المجال]101 – 130[فدرجة التقدير أو مستوى الكفايات (مرتفع).
- وإذا كان مجموع التنقيط بين المجال]131 – 150[فدرجة التقدير أو مستوى الكفايات(عالي جدا).

6-2-2 كفايات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية:

بناءا على طبيعة أهداف الدراسة الحالية والمتمثلة أيضا في التعرف على مدى امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة والتعرف على مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية واستكشاف واقع مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس صغار الصم، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر فإن الباحث يقترح تصنيف الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية إلى ستة أبعاد وهي:

الكفايات المعرفية، الكفايات التعليمية ، كفايات خصائص الشخصية، كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم، الكفايات الاجتماعية والمجتمعية، الكفايات الوعي المهني.

ويشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مجموعة من الكفايات الفرعية وسيتم بيان ذلك وتفصيله فيما يلي:

أ- البعد الأول : الكفايات المعرفية

وهو ما تلقاه المعلم في فترة التكوين مما يجعل الحديث عن مدى توفر درجة هذه الكفاية يلقى بالمسؤولية المبشرة بمستوى التكوين الذي تلقاه هذا المعلم ونوعية البرامج التي درسها.

وتتعلق الكفاية المعرفية بكل ماله صله بالتكوين التخصصي(أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها).

(بن قسمية فريد، 2012: 40).

ويقصد بالكفاية المعرفية في الدراسة الحالية:

- المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها.
- معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربية للقسم.
- المعرفة بالاتجاهات الحديثة في مجال التعلم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معرفة الوسائل والأنشطة المختلفة ذات العلاقة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- استخدام نشاطات متعددة لتوفير المزيد من الفرص التعليمية.
- القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية.
- القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من أطفال فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على تخطيط وتنفيذ البرنامج الفردي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على تعديل وتنقيح البرنامج الفردي في ضوء التقييم المستمر.
- المعرفة بأساليب التواصل المختلفة.
- المعرفة بأساليب تعديل السلوك وتطبيقاتها مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب-البعد الثاني : الكفايات التعليمية :

الحد المقبول من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية الذي يمكن المعلم من إنجاز مهامه التعليمية بإتقان وفعالية، وتصنف في ثلاث كفايات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ، والتقويم، ويندرج تحت كل منها مجموعة من الكفايات الفرعية.

(الكسباني محمد السيد علي، 2010: 104).

ويقصد بالكفاية التعليمية في الدراسة الحالية:

- القدرة على إعداد الدرس بشكل جيد.
- القدرة على تدريس القراءة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على تدريس الكتابة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على التعامل مع أطفال ذوى الإعاقة السمعية أثناء العملية التعليمية.
- القدرة على صياغة الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى.
- القدرة على جذب انتباه ذوى الإعاقة السمعية للدرس واستثارة دافعتيهم.
- القدرة على استخدام اسلوب التشويق مع ذوي الإعاقة السمعية .
- القدرة على إيجاد علاقات وصلات جيدة مع تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية .
- القدرة على صياغة الأهداف اليومية.
- المعرفة بالوسائل التعليمية واستخدامها.
- القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه لتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بشكل فردي.
- القدرة على تنمية اللغة لدى تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية .

ت- البعد الثالث :كفايات خصائص الشخصية:

يقصد بها الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يتمتع به المعلم وتعني بالنسبة لمعلم التربية الخاصة القدرة على فهم وتقبل التلاميذ وتحمل تصرفاتهم واحترامهم والتعامل معهم بالمرونة وكذا علاقة المعلم بالإدارة والزملاء.

(زغدي منى، 2017: 32).

ويقصد بكفايات الخصائص الشخصية في الدراسة الحالية:

- المرونة للعمل مع الزملاء ومنسوبي العمل.
- الوثوق من النفس لأداء العمل.
- المظهر العام مرتب ونظيف.
- محاولة اكتساب الخبرة كلما سمحت الفرصة.
- القابلية للتغيير للأفضل.
- التعاون مع الآخرين من الزملاء ومنسوبي العمل.
- امتلاك قدرا مناسبا من الدعابة والمرح.
- الاتسام بالمثابرة والقدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على معالجة المشكلات التي قد تنشأ في غرفة الدراسة أو مكان العمل بأسلوب ملائم.
- القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين.
- الاتسام بالقدوة الحسنة لتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية .
- الجدية والحماس في العمل.
- تقبل النقد من الآخرين.

ث- البعد الرابع : كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم:

وتعني مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات من شخص لآخر عن طريق الكلام أو الكتابة، وتتمثل هذه الكفاية في قدرة معلم التربية الخاصة على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأطفال المعاقين والأهل والمحيطين به من أجل مساعدة الطفل ذي الإعاقة.

(زغدي منى، 2017: 32).

ويقصد بالكفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم في الدراسة الحالية:

- القدرة على ضبط وإدارة الصف.
- القدرة على تشجيع تلاميذ ذوي الإعاقة سمعية وإثارة الحماس لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة لإجراء المهمات المختلفة.
- تشجيع تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية على العمل الجماعي المنظم.
- احترام رأي تلميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية وإبداء الاهتمام نحوه.
- الاهتمام بالمشكلات الخاصة بتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية .
- مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية .
- فهم ردود الافعال المختلفة لأولياء الأمور وتقبلها.
- مساعدة أولياء الأمور على فهم حاجات أطفالهم الخاصة.
- إثارة اهتمام أولياء الأمور للمشاركة في تعليم الأبناء.
- تشجيع أولياء الأمور للتعاون مع المركز لصالح الأبناء.
- إرشاد أولياء الأمور حول أساليب التواصل الفعال مع الأبناء.
- العمل على تغيير اتجاه أولياء الأمور.

- الاسهام في عقد دورات تدريبية لأولياء الأمور.
- إشراك أولياء الأمور في وضع خطط التعليمية.
- عقد لقاءات مستمرة مع أولياء الأمور لإطلاعهم على تقدم أبنائهم للمدرسة.

ج- البعد الخامس الكفايات الاجتماعية والمجتمعية :

وهي التي تتعلق بدور معلم التربية الخاصة الاجتماعي وامتلاكه للمهارة الاجتماعية المختلفة ويرى "الدويش" أن يكون معلم التربية الخاصة ودودا اجتماعيا، وأن يمتلك العطف الأبوي وأن يكون مصلحا اجتماعيا ويكون له القدرة على التكيف الاجتماعي.

وحسب "Hermon" (2018) فإن الكفايات الاجتماعية والمجتمعية تتمثل في احترام الآخرين، المشاركة مع المجتمع، التواصل الاجتماعي، إظهار التعاطف مع الآخرين، الحفاظ على إيجابيات العلاقات.

ويقصد بالكفايات الاجتماعية والمجتمعية في الدراسة الحالية:

- تطوير العلاقات المفيدة مع المسؤولين في المراكز والهيئات ذات العلاقة من أجل مصلحة فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- طلب المساعدة والتعاون من المؤسسات والهيئات ذات العلاقة متى دعت الحاجة.
- التعرف على مصادر تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة من اجتماعية وصحية وترفيهية.
- استطاعة العمل مع مساعدة معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- العمل بفعالية ونشاط مع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاسهام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الاسهام في وضع برامج إرشادية لأبناء المجتمع حول كيفية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- العمل على دمج تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع.

ح- البعد السادس الكفايات المهنية :

عرفها "أل قصود" (2002) بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن ، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها.

(أل قصود، 2002: 5).

وبقصد بالكفايات المهنية في الدراسة الحالية:

- العلم بمسؤوليات النظامية والأخلاقية عند التعامل مع معلومات سرية.
- العلم بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في البلد.
- المعرفة بقواعد وطرق التوظيف.
- المعرفة بحقوق وقوانين لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المعرفة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المعرفة بالوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي والتدريب.
- الوعي بالاتجاهات التربوية الحديثة وقضايا الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الإطلاع المستمر على كتب ودوريات متخصصة في المجال.
- العمل على استشارة المتخصصين متى دعت الحاجة لذلك.

6-2-2-1 تصور حول مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية:

يحمل هذا المقياس ثلاثة بدائل (لا توجد، موجودة بدرجة متوسطة، موجودة بدرجة كبيرة) ويتم الإجابة عليه من طرف معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بوضع علامة (×) أمام الإجابة المعبرة، ويكون تنقيط هذه البدائل بالشكل التالي:

- لا توجد : التنقيط(1) .
- موجودة بدرجة متوسطة :التنقيط (2).
- موجودة بدرجة كبيرة : التنقيط (3).

ومن خلال هذه البدائل وتنقيطها يكون الحكم والتنقيط لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حيث ومن خلال مجموع التنقيط يحكم على درجة التقدير بأنه:

- إذا كان مجموع التنقيط بين المجال]68 – 113.33[درجة التقدير (لا توجد).
- إذا كان مجموع التنقيط بين المجال]114 – 159.33[درجة التقدير أو مستوى الكفايات(موجودة بدرجة متوسطة).
- إذا كان مجموع التنقيط بين المجال]160 – 204[درجة التقدير أو مستوى الكفايات (موجودة بدرجة كبيرة).

7- نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات:

نشأت الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات والأداءات على ضوء فرضيات مفادها بأن المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات وإتقان مهاراتها.

- إن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يفهم الطالب ما هو متوقع أو مطلوب منه.
- وتظهر فاعلية التعليم والتعلم عندما يراعي الفوارق بين الطلبة في الاهتمامات والقابليات والحاجات كما أن إشراك الطالب بنشاط في الخبرات العلمية.

(غالم فاطمة، 2008: 25).

وكانت هذه نتيجة القصور الملحوظ في إعداد وتدريب المعلمين في النظام السابق الذي يركز على التحصيل العالي للمعرفة على حساب ممارستها الفعلية بمهارة عالية.

ولهذا ظهرت فكرة الكفايات والتي تعود إلى أعمال "فرنكلين بويث" (1918) حول المنهاج حيث يرى بأن البرامج التعليمية القائمة على تحليل النشاط وما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي.

(مفلح غازي، 1988: 68).

ومن ثم صارت شغل من هو مشتغل بميدان التربية والمهتم بإعداد وتدريب المعلمين خاصة حين كانت آنذاك فترة الفلسفة التربوية سائدة والتي كانت تهتم بالبرامج التدريسية للمعلمين والتي كان يسودها الغموض خاصة بشأن الأهداف المتوصل إليها.

حيث يصفها "فوستر" (1975) بأنها كانت تهدف إلى تعليم كل شيء عن شيء ما وشيء ما عن كل شيء.

هذا الأمر دفع إلى إعادة النظر في أساليب تقويم المعلمين، وتوجيههم نحو منحى الممارسة التعليمية والأداء الفعلي للمواقف التدريسية المرتبطة بالعملية التعليمية، وكان ذلك قد بدأ في خمسينات القرن الماضي حيث وضعت المناهج لتأهيل المعلمين حسب الصفات أو الخصائص التي يجب أن

يتميز بها المعلمون الناجحون، وبالتالي يكون الهدف من تلك المناهج هو تقوية صفات المعلم الناجح والفعال في العملية التعليمية لدى المعلمين ، أو تعليمها والتدريب عليها للذين يفتقدونها.

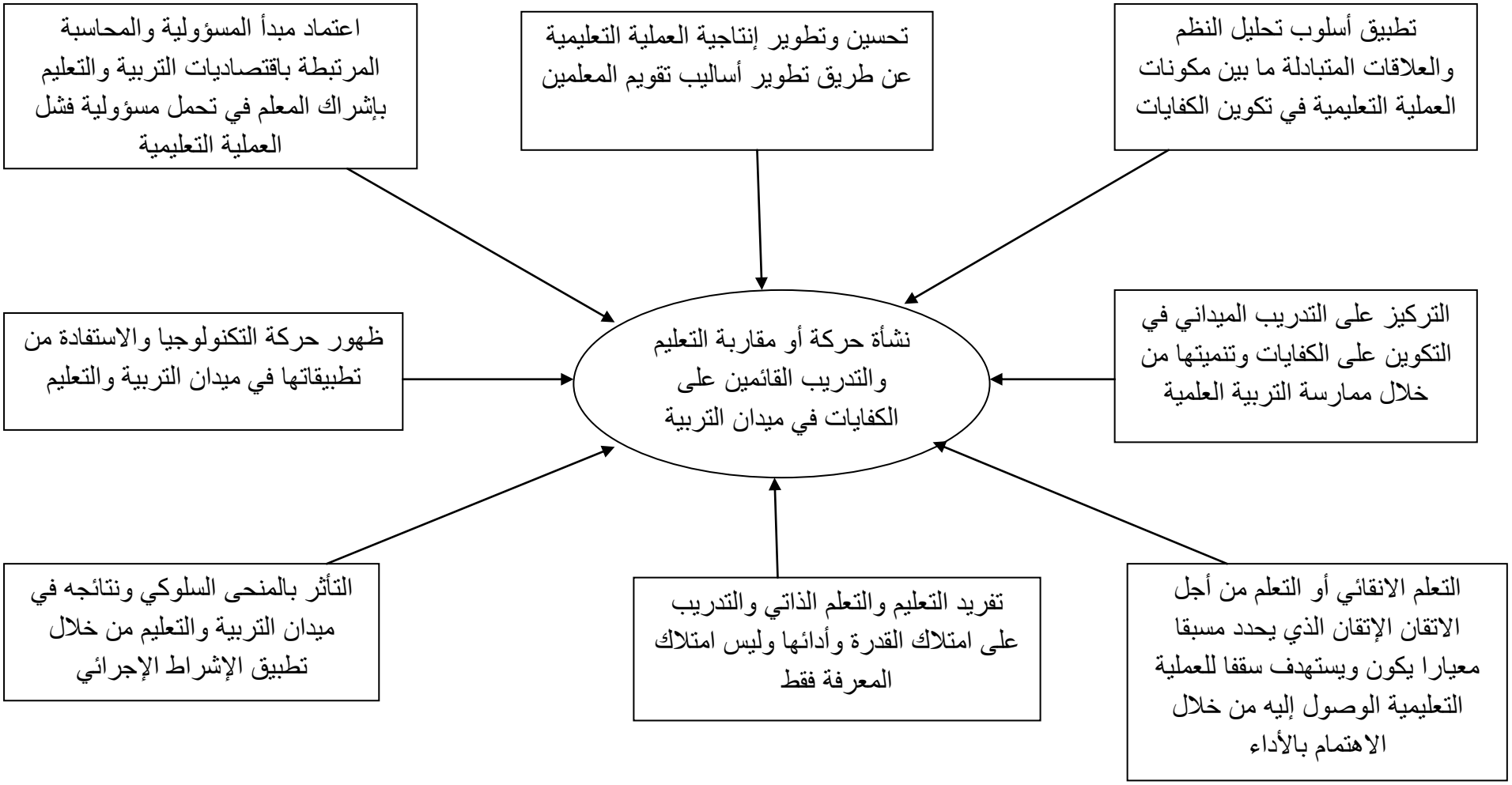
فتوجت الأبحاث حول تحديد هذه المواصفات للمعلم الناجح أو الفعال، مما أدى إلى ظهور العديد من الصفات حيث كانت أحيانا تتشابه ، وأحيانا تختلف لاختلاف المرجعية العلمية للباحثين، أو لطبيعة المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، أو للأسلوب المعتمد في تقييم تلك الخصائص من وجهة نظر المشرفين أو المتعلمين أنفسهم باعتبارهم محور العملية التعليمية في التربية الحديثة.

وقد تم التوصل في بداية سبعينيات القرن الماضي إلى تحديد البرامج والسلوك والمعارف والاتجاه الذي يحتاج إليه المتكونون سلفا، كما تم تحديد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات ومستوى الأداء المتقن الذي يجب بلوغه أثناء ممارسة العملية التعليمية.

وقد ساهمت في ظهور هذه المقاربة القائمة على الكفايات كمنحي بديل تلازم ظهوره مع عدة عوامل ساعدته والتي يذكرها "توفيق مرعي" (1983) في اعتماد الكفاية بدءا من المعرفة وظهور حركة المسؤولية مع حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات وكذا الاستفادة من التطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا التعليم، وحركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وظهور منحى التعلم الإتقاني مع حركة التجريب التي يتربط بالتغيير المشرع للعالم وتغيير مفهوم التعليم إلى مفهوم كفايات يؤديها المعلم، وتلازم ذلك مع ظهور حركة التربية القائمة على العمل الميداني التي تمنح الفرصة المعلمين ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس ويمارسوا عملية التعليم نفسها وأيضا تأثرت بحركة تعزيز التعليم بالاتجاه السلوكي (الإشتراط الإجرائي) وكذلك بأسلوب النظم، لأن الأداء ماهو إلا مخرجات النظام في حين يعد التعلم من مدخلاته ويركز

على التدريب الموجه نحو العمل أو أثناء الخدمة، ولعل أهم هذه العوامل يمكن تلخيصها في المخطط الآتي:

(غالم فاطمة، 2008: 38).



مخطط رقم (01) يوضح أهم العوامل المساعدة في نشأة حركة التعلم والتدريب القائمة على الكفايات

8-الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم

منذ تبني النظام التربوي الأمريكي فكرة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات كإستراتيجية من أجل التحسين والتطوير والزيادة من فعالية التعليم وإنتاجيته ظهرت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية العامة اللازمة لأداء مواقف العملية التعليمية.

(غالم فاطمة، 2008: 30).

ونظرا لتغيير طبيعة أدوار المعلم في العملية التعليمية وتعددها كان لابد أن يقابلها تغير مماثل في مضامين برامج إعداده وتدريبه، مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم من أجل تحسين أدائهم ورفع كفايتهم، والنهوض والارتقاء بمستواهم نظرا لأن الأساليب التقليدية في إعداد المعلمين لم تعد قادرة على مواكبة التغيرات التي طرأت على دور المعلم في العملية التعليمية.

كانت البداية عندما أصدرت جامعة فلوريد (1968) مشروع دولي يسمى برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية، والذي اشتمل على المقومات الآتية: التخطيط للتعليم، اختيار المحتوى وتنظيمه، استخدام الأساليب والوسائل التي تحقق أهداف التقويم، دور المعلم في تحمل المسؤولية.

ثم قام فيربرو (1971) بتطوير قائمة الكفايات في التعليم الابتدائي وهي تنظيم الدرس، اختيار المحتوى المناسب، اشراك التلاميذ في الدرس.

(الأزرق عبد الرحمان صالح، 2000 : 217).

حددت واشنطون (1971) عدة كفايات تدريسية عامة وهي: تنظيم الدروس اليومية، تحديد أهداف الدروس اليومية، التمكن من الأساليب لضرورية للتدريس، تحفيز التلاميذ، الاستجابة للفروق

الفردية، ضبط الفصل ، الألفة بين المعلم والتلميذ، مشاركة التلاميذ في أنشطة المتعلم، تصحيح القيادة والمصادرة لدى التلاميذ، تنظيم تقويم التلاميذ في التعلم، تنظيم التلاميذ للتعلم. تنمية التقييم الذاتي لدى التلاميذ التفاعل المفتوح العادل مع التلاميذ، التدريس بأسلوب علمي، تنويع المواد والوسائل التدريسية، تنظيم المعارض ولوحات الإعلانات ومراكز التعليم الإضافي، تعديل المنهج للتطورات التربوية البصرية، تحضير المادة للتدريس، تحمل مسؤوليات المدرسة، مراعاة الأحكام المدرسية، مراعاة العلاقات الوظيفية، المثابرة على النمو الوظيفي، القيام بالتقارير والوجبات المدرسية الأخرى.

(حمدان محمد زياد، 1999: 17).

كما أشار "زيتون حسن حسين" (2000) تصنيفا للكفايات وفق المراحل التعليمية والمتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (1) يوضح مهارات التدريس

مهارات التخطيط	مهارات التنفيذ	مهارات التقويم
تحليل المحتوى وتنظيمه وتتابعه. تحليل خصائص المتعلمين. اختيار الأهداف التدريسية. تحديد إجراءات التدريس. اختيار الوسائل التعليمية. تحديد أساليب التقويم. تحديد الواجب المنزلي	مهارة تهيئة غرفة الصف لإدارة اللقاء الأول. مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد. مهارة التهيئة الحافزة. مهارة الشرح. مهارة طرح الأسئلة. مهارة تنفيذ العروض العلمية. مهارة التدريس الاستقصائي. مهارة استخدام الوسائل التعليمية. مهارة استثارة الدافعية للتعلم.	مهارة إعداد أسئلة التقويم الشفهية. مهارة إعداد الاختبارات وتصحيحها. مهارة تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها. رصد الدرجات (العلامات) وتفسيرها. إعداد بطاقات التقويم المدرسية.

	مهارة الاستحواذ على الانتباه. مهارة التعزيز. مهارة تعزيز العلاقات الشخصية. مهارة ضبط النظام داخل الصف. مهارة تلخيص الدرس. مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.	

(زيتون، 2000: 12).

هذا التحديد للكفايات التربوية العامة اللازمة للمعلم لأداء مهمة التدريس تؤكده "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2004) لكن مع الاختلاف في بعض الكفايات الفرعية الخاصة بـ: الكفايات السابقة للتدريس، كفايات التدريس وكفايات تقويم نتائج التدريس والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02) يوضح الكفايات التعليمية الأدائية :

الكفايات السابقة للتدريس (تشمل مرحلة تحديد وتحضير الدرس وتضم الكفايات الفرعية الآتية)	كفايات التدريس (مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتضم)	كفايات تقويم نتائج التدريس وتضم
تحليل محتوى مادة الدرس. تحليل خصائص الطالب. التخطيط للتدريس. صياغة أهداف التدريس. تحديد طرائق التدريس. تحديد استراتيجية التدريس. تحديد الوسائل التعليمية	تنظيم بيئة الفصل. التهيئة للدرس. جذب الانتباه. تنويع الحافز. تحسين الاتصال. استخدام الوسائل التعليمية. إدارة الفصل.	صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية. التقويم التكويني. التقويم النهائي

	الغلق (أو الإغلاق). تحديد الواجب المنزلي .	

"الملاحظ أن الدراسات المتعلقة بالكفايات فيما يخص النتائج التي توصلت إليها من حيث المجالات التي تندرج تحتها الكفايات الفرعية في مجالات الإعداد والتخطيط وإدارة الفصول والتقويم والعلاقات الإنسانية كانت مشتركة تقريبا بين مختلف الدراسات التي توجهت إلى الكفايات التعليمية العامة".

9-الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة :

حددها العزيز (1991) ب :

- الكفايات الشخصية.
- كفايات القياس والتشخيص.
- كفايات إعداد الخطة التربوية.
- كفايات تنفيذ الخطة التربوية الفردية.
- كفايات الاتصال بالأهل.
- الكفايات المعرفية.
- الكفايات الأدائية.
- الكفايات المتعلقة بالاتجاهات.
- الكفايات المتعلقة بالتخطيط.
- الكفايات المتعلقة بالتنفيذ.

(العزيز أحمد نايل، 1991: 54).

أما "العجمي" (2012) فحددها ب:

- القدرة على تنفيذ البرنامج التربوي الفردي بالتعاون مع فريق متعدد التخصصات.
- القدرة على ضبط السلوك الصفي للتلاميذ المعاقين.
- القدرة على تكييف وتعديل المناهج بما يتناسب مع قدرة كل تلميذ معاق.
- القدرة على اختيار وترتيب الأهداف التدريسية الفردية بما يتناسب مع قدرات التلاميذ المعاقين.
- القدرة على تخطيط البرنامج التربوي الفردي بالتعاون مع الفريق المتعدد التخصصات.
- القدرة على استخدام طرائق التدريس المختلفة لتدريس تلاميذ ذوي الإعاقة .
- القدرة على إعداد الدرس بشكل كامل.
- القدرة على استخدام التقنيات المساعدة في التدريس.
- القدرة على استخدام وقت الدرس بفعالية.

(زغيدي منى، 2017: 34).

ويتضح مما سبق أن الكفايات اللازمة لمعلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تنوعت إلى كفايات اللازمة للتدريس بالإضافة إلى كفايات صفات الجانب الشخصي وأيضا كفايات الجانب المعرفي و كفايات الجانب المهني.

10-أهمية الكفايات في العملية التعليمية :

يشير "بن قسمية" (2012) أن المعلم هو اساس العملية التعليمية بكل ما لديه من قدرات ومهارات وبما كسبه من الكفايات التي تمكنه من استعمال كل ما يتاح له من الإمكانيات المادية والمعنوية للنهوض بالعملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد ومال ممكن، وفي

أسرع وقت ممكن. لذا يتضح أهمية اكتساب المعلم للكفايات التعليمية خاصة في هذا العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي والثقافي والتقني، مما يتطلب من المعلم الكفء الذي يستطيع مواجهة التغيرات السريعة والتكيف معها كما يتضح أهمية اكتساب المعلمين للكفايات من خلال ما تنادي به كثير من الدول المتقدمة تربويا وهو ضرورة إعداد المعلم على أساس الكفايات والأداء لنجاح العملية التربوية والتعليمية.

ويرى بعض المختصين في مجال التربية أن أهمية الكفايات في العملية التعليمية تعتبر من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج إعداد وتدريب المعلمين إلا أنه مهما توفرت الوسائل الحديثة المناهج المتطورة، وأساليب الإشراف والتوجيه فإنها تكمن وحدتها من إحداث التكامل والربط بين كل ذلك وترجمته إلى مواقف تعليمية وأنماط سلوكية فعالة ومؤثرة، إن لإعداد النوعيات الممتازة من المعلمين أهمية بالغة، لأن المعلم الكفء هو محور العملية التعليمية، في أي نشاط تربوي فإذا أحسن تدريبه وخاصة على الكفايات فإن ذلك سينعكس حتما على الطالب وعلى العملية التعليمية وعلى حياة الامة ومستقبلها إلى درجة كبيرة ولكي يكون المعلم الكفء قادرا على توجيه وقيادة العملية التربوية لابد من أن يكون متمكنا من مجموعة الكفايات الهامة اللازمة لقيامه بمهمته التعليمية، بالإضافة إلى معرفته للسبل التي تساعد على زيادة كفايته.

(بن قسمية، 2012: 46).

11-أساليب تقويم الكفايات :

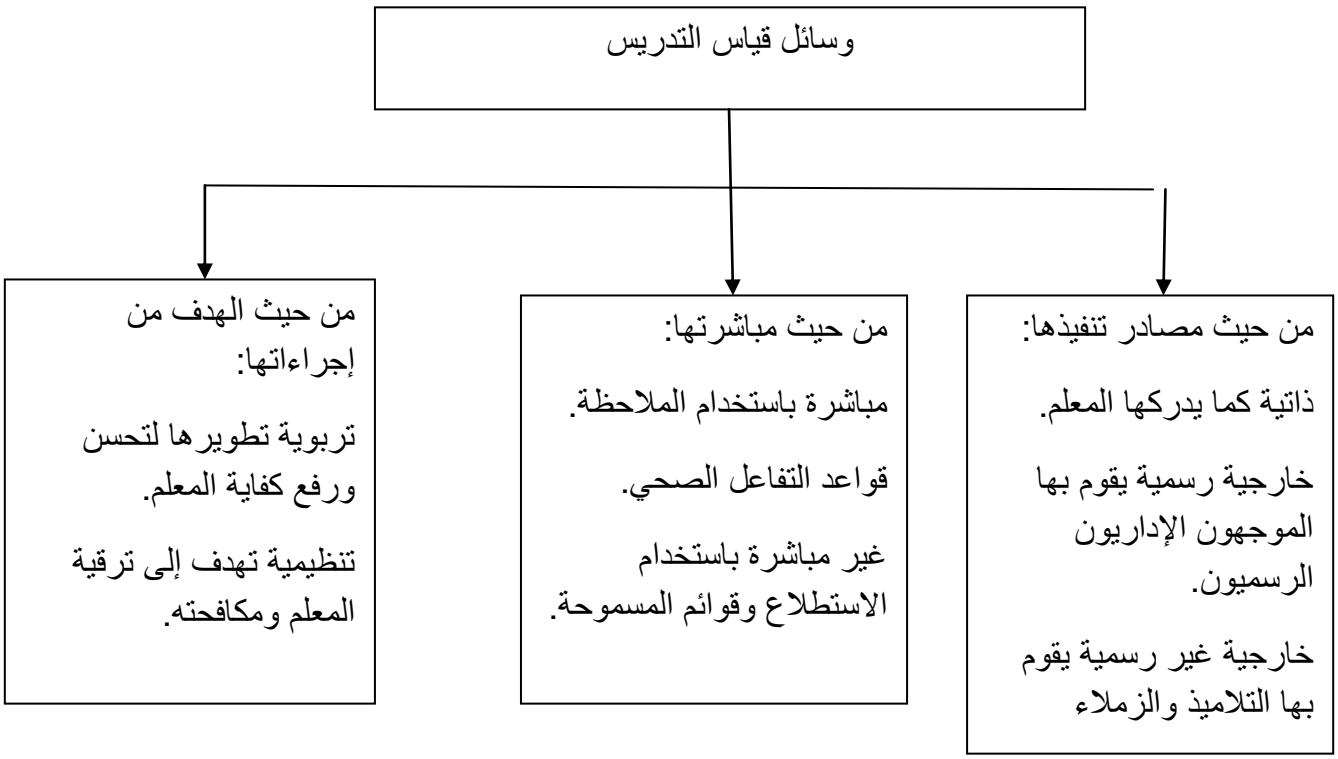
أشار "منسي" (2003) إلى أن التقييم في ميدان التربية والتعليم هو تقدير الظواهر تقديرا يقدم تفسيرا لما له معنى وقيمة من نواتج التعلم.

(منسي محمود عبد الحليم، 2003: 49).

وبالتالي يعد التقييم مرحلة أساسية في عملية تقويم الناتج التعليمي بشكل عام وممارسة المعلم للعملية التعليمية بشكل خاص من حيث أنه أصبح مسئولا على نجاحها أو فشلها وقد تنوعت أساليب تقييم الممارسة التعليمية حيث استخدمت شبكة الملاحظة أو القوائم والمقابلات...

في هذا السياق يشير "عبد الرحمان صالح الأزرق" (2000) إلى تصنيف "زياد حمدان" (1984) لوسائل قياس التدريس التي قسمها إلى(3) مجموعات تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها والتي سنوضحها في المخطط الآتى:

المخطط رقم (2) يوضح تصنيف وسائل تقسيم كفاية المعلم :



(المنسي، 2003: 70).

وتوجد في الوقت الحاضر عدة وسائل وأساليب لتقييم أو قياس كفاية المعلم والاعتماد على وسيلة واحدة ليست كافية لأن كل منها يتأثر بمجموعة من العوامل منها نوعية الأداء، درجة الثقة فيها، الهدف من تطبيقها.

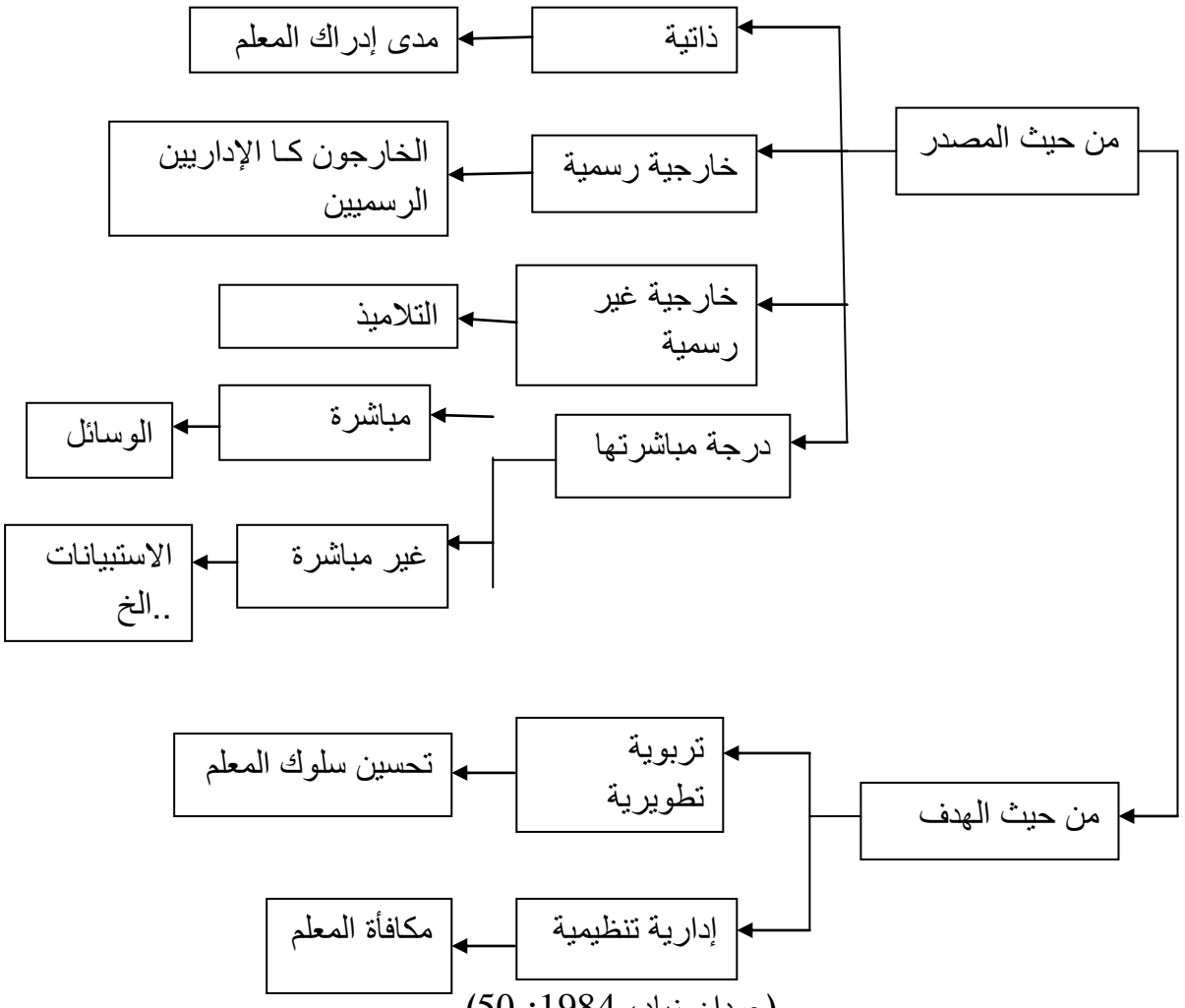
وقد أشارت "صادق أمال وأبو حطب" (1990) إلى وجود عدة وسائل يمكن استخدامها لقياس كفاية المعلم منها :

- تقديرات التلاؤم.
- تقديرات المعلمين عن أنفسهم.
- تقديرات الرؤساء والأقران.
- نسبة الفصل.
- الملاحظة المنظمة.

(بن قسمية، 2012: 47).

وقد قسم "حمدان زياد" (1984) وسائل قياس التدريس إلى :

المخطط رقم (3) يوضح مجموعات وسائل القياس حسب حمدان زياد



(حمدان زياد، 1984: 50).

الخلاصة

يتضح مما سبق أن الكفايات المرتفعة تهتم حسب المختصين بالتطوير والتحديث والتعليم وذلك بامتلاك معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات اللازمة لأداء مهمته، مع الفئة التي تحتاج إلى تكييف البرامج، واستخدام الطرق والوسائل التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم وميولاتهم ، إذ أن توفر الكفايات لدى معلمين فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر المشاغل التي شغلت بال العديد من الباحثين والتربويين وأثارت لديهم العديد من التساؤلات المشروعة وتابعها باهتمام وجدية الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وفيما يلي سنتناول فصلا خاصا بمعلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثالث

معلموا فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

تمهيد

1 – مفهوم معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

2 – خصائص ومميزات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

3 – دور معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

4 – شروط الإلتحاق بمهنة معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

5– تكوين وتدريب معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

6 – خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

7– المعايير الحديثة لإعداد معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

8– أخلاقيات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

-خلاصة

تمهيد:

يعد معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة محورا هاما في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين، ولهذا فإن عملية اختياره لتعليم أطفال فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ليست سهلة وذلك لتوليه مهام شاقة مع ارتفاع نسبة المعاقين وزيادة الطلب عليه.

لذلك عمدنا إلى تخصيص هذا الفصل لمعلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والذي سنتطرق فيه إلى مفهوم معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائصه ودوره وشروط التحاقه بمهنته وكذا مهامه وما يتعلق بتكوينه وتدريبه وخصائص برامجها والمعايير الحديثة لإعداده كما تناولنا أيضا في أخر هذا الفصل أخلاقيات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

1-مفهوم معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة :

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ أهدافه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل إلى نور العلم، عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة.

فمعلموا فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وفي أغلب الأحيان يتم تدريبهم على مهارات معينة ليتمكنوا من التعامل مع مشكلة واحدة محددة.

(البتال، 2000: 32)

وذكر " سليمان " (2011) بأن معلمي فئة ذوي الإعاقة الفكرية هم الذين يتعاملون مع فئة لديها كثير من المشكلات وجوانب القصور، والتي تحتاج إلى مهارة عالية في التعامل معها، وهم الذين يتعاملون مع تلاميذ ذوي خصائص وحاجات نفسية، وقدرات عقلية خاصة، فهم مطالبون بفهم تام لخصائص التلاميذ النفسية والسلوكية، وحاجاتهم وميولا تهم، واهتماماتهم التي تختلف عن العاديين، أي أن معظم أفراد هذه الفئة تحتاج إلى كفايات خاصة وقدرات عالية، ومهارات متنوعة لذا وجب إعدادهم إعدادا خاصا.

(العجمي وآخرون، 2016 :3)

وأما "الوقفي"(2001) فأنه عرف معلم فئة ذوي الإعانة السمعية: بأنه الشخص الموكل له برعاية وتأهيل الأطفال المعاقين سمعيا، والصم وضعاف السمع في مدارس صغار الصم، وهو الذي يقوم بتربيتهم وتعليمهم من أجل إكسابهم مهارات وخبرات تساعدهم على الإندماج الاجتماعي، وهذا بطرق وإجراءات بيداغوجية.

(الوقفي، 2001 :82)

2- خصائص ومميزات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تعتبر مواصفات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من العناصر الأساسية لنجاح العملية التعليمية ، ولهذا لابد على معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة أن تتوفر فيهم مجموعة من الصفات والخصائص والمميزات لكي يكون فعالا في مهنته.

فحسب " ثلايجة منال " (2020) فإن معلم التربية الخاصة لابد أن يتصف بعدة صفات وخصائص حتى يؤدي عمله على أكمل وجه ، ومن هذه الخصائص أن يكون ناضجا ومؤهلا ومدربا بشكل كاف، وأن يكون ودودا وقانعا وعادلا، وأن تكون له مصادره الخاصة في الترفيه في حياته الخاصة، كما يفضل أن لا يتنقل كثيرا في عمله وإنما يزيد من خبراته في التخصص أكثر فأكثر، وأن يكون لديه حس بأهمية الوقت والاستفادة منه واستغلاله في الحاضر، والثقة والتفاؤل بما يأتي به الغد، وأن يكون مرحا متسما ب الأمل، وحكيما في اختيار القرارات السليمة.

(ثلايجية منال، 2020 :169)

وذكر " بن قسميه " (2012) أن معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات لكي يكون فعالا ، ومن هذه الصفات:

- مدى إيمان معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بما يعمل.
- مدى استعداده لعمل هذه المهنة.
- مدى كفالته وقدرته على التدريس.
- مدى مشاركته ووضع الأهداف.

(بن قسمية، 2012 :55)

- الإلمام التام بالمادة العلمية.
- الإيمان بقيمة العمل الذي يؤديه.
- القدرة على الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي.
- الاستعدادات والفروق الفردية: يجب على المعلم فهم طبيعة المتعلمين، ومراعاة مستويات النمو لكافة التلاميذ، ويدرك المعلمون من ذوي الخبرة عبث محاولة دفع الطفل بسرعة أكبر من طاقته، فلكل استعداداته، وقدراته الخاصة به.
- يجب أن يكون المعلم ملما محبوبا من طلابه، وأن يثير اهتمامهم وميولهم.
- أن يتصف المعلم بالأمانة والحياد وعدم التركيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.
- الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعاره الجماعة بأنه واحد منهم، مع الاحترام المتبادل بينهم جميعا.
- العمل على تفويض السلطات وتوزيع المسؤوليات لتنمية الثقة والاعتماد على النفس في جماعته.
- الإلمام بمشكلات المجتمع، وإدراكه الصلة بين المدرسة والبيئة.
- القدرة على فهم قضايا المجتمع المحلية والإنسانية، والربط بين الأحداث الدولية.
- الاهتمام بالمظهر العام.
- القدرة على التحكم في الانفعالات.

(رشوان أحمد، 2005: 192 – 193)

3- دور معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

يلعب معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة دورا مهما وفعالا في العملية التعليمية لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وفيما يلي نبرز أهم الأدوار المنوطة به:

3-1 الدور البيداغوجي:

حسب " بن زعموش وبن موسى " (2017) فإن دور المعلم يتلخص في النقاط التالية:

- تخطيط للدرس وتحضيره.
- صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس الذي يقدمه.
- ضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية.
- تنفيذ الدرس عن طريق المهارة التعليمية بالمحسوس والملموس.
- استعمال كلمات بسيطة.
- تحفيز التلاميذ بعبارة التشجيع مثل أحسنت و ممتاز ..... الخ.
- التقويم وذلك بمجموعة الإجراءات التي يقوم المعلم بممارستها بشكل دائم وتلازم كافة مراحل قبل الدرس وأثناء وبعد الدرس.
- الكشف عن مواطن القوة والضعف وعملية التعلم.

(بن زعموش وبن موسى، 2017: 32)

3-2 الدور الاجتماعي:

- المعلم مسؤول عن نقل القيم الاجتماعية.
- إقامة علاقة اجتماعية طيبة مع التلاميذ وأوليائهم.
- تنظيم الاتصال والتفاعل الاجتماعي داخل القسم بينه وبين التلاميذ.

(بن قسمية، 2012 : 60)

- التعرف على مصادر تقديم الخدمات لذوي الإعاقة السمعية من خدمات اجتماعية وصحية وترفيهية.
- العمل بفاعلية ونشاط مع المعلمين الآخرين.
- العمل على دمج تلاميذ المعوقين في المجتمع.

(عبد الجبار، 1998 :58)

3-3 الدور الثقافي:

- المعلم وسيط ثقافي يحافظ على العناصر الثقافية التي تحفظ للمجتمع أصالته.

(العيسوي، 1990 :27)

4- شروط الالتحاق بمهنة معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة :

4-1 بالنسبة للمربين

حسب الجريدة الرسمية(العدد 64 المؤرخة في 20 نوفمبر سنة 2009) :

رتب سلك المربين:

- رتبة المربين المساعدين الموضوعين في طريق الزوال.
- رتبة المربين المتخصصين الرئيسيين.
- رتبة المربين المتخصصين الرؤساء.

4-1-1 مهام المربين:

- المشاركة في التكفل بالفئات في وضع إعاقة أو هشاشة أو شدة اجتماعية أو عدم التكييف.
- ضمان التكفل التربوي وإعادة التربية للأحداث الموضوعين في الوسط المغلق أو الوسط المفتوح بالتعاون مع فريق متعدد الاحتياجات والعلاقات والمؤسسات المعنية.
- تطوير نشاطات اليقظة لفائدة الأطفال والتنسيق مع النفسانيين ومستخدمي التأطير التقني للمعنيين.
- المساهمة في تحفيز الإبداع لدى الأطفال وتشجيع استقلاليتهم وتحسين سلوكهم الاجتماعي بالتنسيق مع أعضاء الفريق متعدد الاختصاصات.
- المشاركة في التحضير المادي للنشاطات التربوية والمسلية والترفيهية إلى تطورها المؤسسة.
- السهر على أمن الأطفال والمراهقين المتكفل بهم في الوسط التربوي.
- تطوير علاقات الثقة مع الأولياء وعائلات الأشخاص المتكفل بهم.

(جريدة رسمية، العدد 64، 2009).

4-1-2 مهام المربين المتخصصين الرئيسيين:

زيادة على المهام المنوطة بالمربين المتخصصين، يكلف المربون المتخصصون الرئيسيون بضمان تنظيم نشاطات التكفل الإقامي في الوسط المفتوح التربوي أو بمنزل الفئات المعنية.

ويكفلون،بهذه الصفة على الخصوص بما يأتي:

- السهر على الإدماج المدرسي والعائلي للأحداث المتكفل بهم بالاتصال مع الفريق المتعدد الاختصاصات.

•القيام بالعمل الجواري تجاه الأطفال والمراهقين والراشدين الذي هم في وضعية إعاقة أو خطر معنوي والراشدين الذين هم في وضعية إعاقة أو خطر معنوي أو عدم التكيف أو شدة اجتماعية.

•مساعدة الأطفال والمراهقين الذين هم في وضعية اجتماعية صعبة أو إعاقة أو المهمشين لاستعادة استقلاليتهم والمحافظة عليها وتنميتها وكذا إندماجهم الاجتماعي بالتعاون مع الفريق المتعدد الاختصاصات.

•المشاركة في إعداد المشاريع الفردية والمؤسساتية بالاتصال مع الفريق المتعدد الاختصاصات وضمان تقييمها.

•تنظيم عمليات التنشيط والترقية وقدرات التعلم لدى الطفل بالاتصال مع الفريق المتعدد الاختصاصات.

•المشاركة بالتنسيق مع الفريق المتعدد الاختصاصات في أعمال التلخيص حول وضعية الأطفال والمراهقين المعوقين أو الذين هم في وضع صعب.

(جريدة رسمية، العدد 64، 2009).

4-1-3 مهام المربين المتخصصين الرؤساء:

•السهر على تنظيم الأنشطة المشغلة والبدنية والرياضية والتنشيط والترفيه لفائدة الأشخاص المتكفل بهم بالتنسيق مع الفريق المتعدد الاختصاصات.

•المشاركة في إعداد وتنفيذ برامج التربية المتخصصة ومتابعتها وتقييم نتائجها.

•المساهمة في إعداد و تكييف البرامج والوسائل البيداغوجية الضرورية للتكفل بالفئات المستقبلة.

•المشاركة في إعداد الأدوات التعليمية الخاصة المرتبطة بممارسة مهامهم.

(جريدة رسمية، العدد 64، 2009).

4-1-4 شروط التوظيف :

حسب الجريدة الرسمية العدد 64 لسنة (2009) المادة 54 منها يوظف أو يرقى المربون المتخصصون:

- على أساس الشهادة من بين المترشحين الحائزين على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينا متخصصا لمدة أربعة وعشرين (24) شهرا بنجاح في مؤسسة عمومية للتكوين المتخصص.
- عن طريق الامتحان المهني في حدود (30%) من المناصب المطلوب شغلها، من بين المربين المساعدين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على أساس الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود (10%) من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المساعدين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع الموظفون المقبولون تطبيقا للحالتين (2)و (3) أعلاه قبل ترقيتهم لمتابعة تكوين بنجاح، تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

يوظف أو يرقى المربون المتخصصون الرئيسيون:

- على أساس الشهادة من بين المترشحين الحائزين على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي الذين و تابعوا تكوينا متخصصا لمدة ستة وثلاثين (36) شهرا بنجاح في مؤسسة العمومية للتكوين المتخصص.
- عن طريق الامتحان المهني في حدود (30 %) من المناصب المطلوب شغلها، من بين المربين المتخصصين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- على أساس الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود (10%) من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المتخصصين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ويرقى المربون المختصون الرؤساء:

- عن طريق الامتحان المهني من بين المربين المتخصصين الرئيسيين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على أساس الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود(20%) من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المتخصصين الرئيسيين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع الموظفون المقبلون تطبيقا لهذه المادة قبل ترقيتهم لمتابعة تكوين بنجاح تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيميه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

4-2 بالنسبة لمعلي التعليم المتخصص:

4-2-1 رتب سلك معلمي التعليم المتخصص:

- يضم سلك معلمي التعليم المتخصص ثلاث (3) رتب.
- رتبة معلمي التعليم المتخصص الموضوعة في طريق الزوال.
- رتبة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسي.
- رتبة معلمي التعليم المتخصص الرؤساء.

4-2-2 مهام سلك معلمي التعليم المتخصص:

4-2-2-1 مهام معلمي التعليم المتخصص:

يكلف معلمو التعليم المتخصص على الخصوص بما يأتي:

- ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي للمعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو المعوقين ذهنيا باستعمال طرق وتقنيات مناسبة.
- دعم ومرافقة الأطفال المعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو المعوقين ذهنيا الذين لديهم صعوبات مدرسية عن طريق تنظيم دروس استدراكية فردية ودروس الدعم المدرسي.
- ضمان المتابعة والتقييم البيداغوجي للتلاميذ.

4-2-2-2 مهام معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين:

زيادة على المهام المنوطة بمعلمي التعليم المتخصص، يكلف معلموا التعليم المتخصص الرئيسيون على الخصوص بما يأتي:

- ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي للتلاميذ المعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو المعوقين ذهنيا بأقسام الامتحان.
- المشاركة في إعداد وتكييف برامج التعليم المتخصص لناقصي البصر والسمع وذوي القصور الذهني.

4-2-2-3 مهام معلمي التعليم المتخصص الرؤساء :

زيادة على المهام المنوطة بمعلمي التعليم المتخصص الرئيسيين يكلف معلمو التعليم المتخصص الرؤساء على الخصوص بما يأتي:

•ضمان إنجاز الوسائل التعليمية الضرورية للتعليم المتخصص بصفة مستمرة وكذا تحضير المساعدات التقنية الخاصة بناقصي البصر والسمع وذوي القصور الذهني.

•المشاركة في أعمال البحث التطبيقي في المجال النفسي البيداغوجي.

•مساعدة المفتشين في عمليات التفتيش والتوجيه البيداغوجي.

4-2-3 شروط التوظيف

يوظف أو يرقى بصفة معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين:

عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين الحائزين شهادة ليسانس التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

•عن طريق الامتحان المهني، في حدود (30%) من المناصب المطلوبة شغلها من بين معلمي التعليم المتخصص الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

•على أساس الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود (10%) من المناصب المطلوب شغلها من بين معلمي التعليم المتخصص الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

•يخضع المترشحون الذين تم توظيفهم تطبيقا للحالة (1) أعلاه لمتابعة تكوين تحضيري أثناء فترة التربص لشغل المنصب تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتضامن الوطني.

•يخضع الموظفون المقبولون تطبيقا للحالتين (2) و(3) أعلاه قبل ترقيتهم لمتابعة تكوين بنجاح تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

-يرقى على أساس الشهادة بصفة معلم التعليم المتخصص الرئيسي معلموا التعليم المتخصص الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة ليسانس التعليم العالي في التخصص أو شهادة معالة لها.

-يوظف أو يرقى بصفة معلمي التعليم المتخصص الرؤساء:

- عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين الحائزين شهادة الماستر في التخصص أو شهادة معالة لها.
- عن طريق الامتحان المهني في حدود (30 %) من المناصب المطلوب شغلها من بين معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على أساس الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود(10%) من المناصب المطلوب شغلها من بين معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

-يرقى على أساس الشهادة بصفة معلم تعليم متخصص رئيس معلمو التعليم المتخصص الرئيسيون الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الماستر في التخصص أو شهادة معادلة لها.

-يدمج في رتبة معلم التعليم المتخصص معلمو التعليم المتخصص المرسمون والمتربصون.

(جريدة رسمية، العدد 64، 2009).

5 – تكوين وتدريب معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تشير " رجب أحلام عبد الغفار " (2003) إلى أن إعداد معلمي التلاميذ المعوقين في مصر والعالم العربي من أكبر المشكلات التي تواجه مدارس المعوقين على اختلاف أنواعها.

(رجب أحلام عبد الغفار، 2003 :35)

ويعرف التكوين على أنه نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم.

(عبد الباقي، 2002 :208)

ويعرف أيضا بأنه فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص والتكوين بهذا المعني ،وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك.

(بوعبد الله، 1993 :392)

وذكرته سيد نوال (2019) بأنه مجموعة متكاملة من الأنشطة، والوضعيات البيداغوجية، والوسائل التعليمية، والدعائم والاستراتيجيات التي تساعد على اكتساب أو تطوير المعارف والقدرات والمهارات قصد تحقيق الكفاءات التعليمية.

(سيد، 2019 : 52)

ذكر "السيد وطباحي" (2021) بأنه من أهم عناصر رفع الكفاءة العملية التربوية العامة، والتربية الخاصة فالمعلم عامل أساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية.

(الليشي، 2009 :32)

فإعداد المعلم وتكوينه وتدريبه من المهمات الأساسية للرفع من كفاءات العملية التعليمية، وإحداث التطور والتقدم في مختلف جوانبها نظرا لدورها في تأهيل وتمهين المعلم، حيث إن إعداد معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة أمر ضروري لمساعدة هذه الفئة ورفع أدائهم.

(السيد وطباحي، 2021 : 69)

ففي الجزائر لم يظهر الاهتمام الفعلي بذوي الاحتياجات الخاصة إلا في بداية ثمانينات القرن الماضي، حيث صدر في 8 مارس 1980 مرسوم 80/ 59، يتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية، والمراكز المتخصصة، بتعليم المعوقين وتنظيمها وتميزها، كما ظهر الاهتمام بتكوين المعلمين المتخصصين في سنة 1987 وذلك بإنشاء المركزين الوطنيين المتخصصين في تكوين المستخدمين الاختصاصيين، في مؤسسات المعوقين بالعاصمة وقسنطينة، وذلك بصدور المرسوم 87/ 257 المتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين الموظفين المختصين في مؤسسات المعوقين.

(غالم، 2008 :65)

ولهذا كان لابد من الاهتمام بتطوير قدرات معلمي وأساتذة التعليم المتخصص في الجزائر من خلال (التكوين المستمر أثناء الخدمة) باعتباره نشاطا مقصودا يهدف إلى تجديد معلوماتهم وتنمية مهارتهم باستمرار، كما يساعدهم على معرفة كل ما يستجد من معلومات في مجال تخصصهم.

فمعلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون تكوينا بعد توظيفهم في المراكز الوطنية لتكوين الموظفين المختصين (CNFPS) والمراكز التابعة لها كملحقة سعيدة، والمركز الوطني للتكوين المهني في خميستي بولاية تيبازة ومركز قسنطينة.

ومدة هذا التكوين سنة، أسبوعا من كل شهر، ويكون تكوينا بيداغوجيا يركز من خلاله على استخدام التكنولوجيا، والسبب في ذلك هو ظهور العديد من الوسائل الحديثة في مجال التعليم المتطورة، وتزويد المعاقين ومدارس صغار الصم بها.

الدور المهني :

حسب ميالاريا (1999) فإن الأدوار المهنية للمعلم تتمثل فيما يلي:

- الموظبة على الحضور والانتظام به.
- احترام القوانين واللوائح المدرسية المقررة.
- المشاركة في المجالس المقررة مع كل الأطراف الفاعلة مثل جمعية أولياء التلاميذ.
- التحلي بأخلاقيات المهنية والنصوص التشريعية وتحمل المسؤوليات البيداغوجية الملقاة على عاتقه.
- تفعيل علاقاته مع الأعضاء الآخرين في الفريق التربوي ومع الإدارة والوسط البشري المحيط به.

(بن قسمية، 2012: 60)

ونجد أن ثلايجية (2020) قد حددت دور معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يلي :

- تفسير المعلومات الواردة في التقارير الطبية والتربوية حول الأطفال المعاقين.
- ملاحظة وتسجيل سلوك التلاميذ المعاقين في كل المواقف.
- القيام بعملية القياس والتشخيص.
- بناء خطة تربوية فردية.
- صياغة الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته.
- مراعاة الفروق الفردية أثناء اختيار طريقة التدريس.
- تهيئة بيئة تعليمية مثيرة ومحفزة للمعاقين.
- بناء علاقات إيجابية مع أسر الأطفال المعاقين.

(ثلايجي منال، 2020: 173)

6-خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة :

يقول "محمد هويدي (1997) بأن برامج إعداد معلم التربية الخاصة يجب أن تتوفر على مجموعة من العناصر منها:

- تحديد الأهداف المتوخاة من البرامج بشكل واضح وواقعي.
- تحديد خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد خصائص الهيئة التدريسية.
- تحديد محتوى البرامج.
- تحديد الفترة الزمنية للبرامج.
- تحديد اللوائح والقواعد التنظيمية.
- تحديد المصادر كمدارس التدريس الميداني المختبرات ومصادر التعلم والمكتبات.
- المتابعة والتقويم المستمريين للبرامج.
- تحديد الطرق المستخدمة لتقديم المحتوى".

(غالم ، 2008 :67).

الملاحظ أنه يغلب الطابع التطبيقي، العملي الذي يهدف إلى اكتساب المعلمين لكفايات تربوية وتعليمية لازمة لممارسة العملية التربوية التعليمية والتعلمية المتكيفة مع احتياجات المتعلمين المعوقين ذهنيا.

كما يلاحظ أن هذه الخصائص تقوم على أساس البرامج الشاملة وليس المتخصصة حسب نوع الإعاقة المتعامل معها.

أما فيما يخص أسس هذه البرامج الشاملة، اقترح "هيوارد وآخرون Heward& al (1981) أسس تدريب العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفق البرنامج الشامل وهي:

6-1مسافات المبادئ والمداخل:

يطلب من كل معلم متدرب أن يحصل على تكوين في البرنامجين الآتيين :

ففي البرنامج الأول: نزود الطالب –المتدرب بمعلومات عن فئات الإعاقة المختلفة محتويا الجوانب التاريخية والقانونية والنماذج المختلفة من برامج خدمات المعوقين، والتعرف على خصائصهم (لكل فئة).

بينما يركز البرنامج الثاني على تدريب وتعليم المعلمين بالإعاقات المختلفة وبرامج خدماتها والتعرف على خصائصهم (لكل فئة).

6-2تحليل السلوك:

بقدم برنامج المعلومات النظرية لتحليل السلوك وتعديله، ويركز فيه على الجانب التطبيقي لتحليل وتعديل السلوك حيث يتعرض المعلم المتدرب لخبرة عملية في هذا المجال.

6 -3العمل مع أهالي المعوقين:

يتعلم المعلم المتدرب أساليب العمل مع أولياء أمور المعوقين، ويتعرف على المشاكل التي يمكن أن تحصل خلال العمل معهم، وكيفية حلها كما يتحتم على المتدرب هنا أن يحصل على الخبرة العلمية المناسبة.

6-4المناهج:

حيث يطلع المعلم المتدرب على البرامج الدراسية والمناهج، ويحتوي المواد وكيفية إعدادها وتعليمها، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية، وكذلك الإطلاع على نماذج من أساليب التدريس والتعليم في المجالات الأكاديمية والمهنية المختلفة.

6-5الخبرة العلمية للطلاب المتدربين:

تشمل التدريب الميداني المكثف والعمل مع المعوقين في أماكن وجودهم وتدريبهم ويتضمن برنامج التدريب العملي ايضا، الجوانب النظرية من اجتماعات دورية مع المتخصصين والمشرفين على سير التدريب وإعطاء الارشادات وإجراء التعديلات الملائمة".

(محمود ابراهيم الظاعن، 2005: 21-22).

الملاحظ أن محتوى هذا البرنامج المقترح في تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة القائم على أساس الشمولية، يتجه في اتجاه الرؤية الحديثة لسياسة تكوين معلمي التعليم المكيف وفق المقارنة بالكفايات، حيث من المتوقع أن يحصل المعلم على جميع المعارف والمعلومات وأن يمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف أنواع إعاقتهم، سواء ضمن نفس الإعاقة أو في ما بينها.

وهذا يعمل على توفير الوقت والجهد والتكاليف المادية من جهة ومن جهة أخرى توفير المعلمين المستعدين للعمل مع أكثر من فئة واحدة من ذوي الاحتياجات الخاصة، على خلاف المنظور السابق الذي كان يكتفي بتفحص ما يحتاج إليه معلم التربية الخاصة في التعامل مع فئة واحدة، وبتقديم الخدمات التربوية والتعليمية الخاصة بها، ويتم تطويرها أثناء عملية التكوين أو الدورات التدريبية أو

بتزويد المعلمين بمستندات بيداغوجية تحتوي على الخطرات الإجرائية لتنفيذ البرنامج الموحد والخاص بكل فئة أو نوع من الإعاقة على حدى.

(غالم ،2008: 69)

7-المعايير الحديثة لإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة :

إن الاقتراب من تحديد فلسفة تربوية لإعداد المعلم وتوضيح أهداف هذا الإعداد ووضعها في صورة أنواع محددة من السلوك بالنسبة للمعلم، وأنواع محددة أيضا من النتائج بالنسبة للمتعلم، تتضح في حركة إعداد المعلم على أساس مبدأ الأداء performanncebasedteacher Education، ومبدأ الكفايات Competencebasedteacher Education، وذلك لأن أي تغيير يحتاج لتحقيق النجاح على مجموعة من القوى منها ما هو عاد، ومنها ما هو فني، ومنها ما هو بشري، وتعتبر القوى البشرية هي أساس العمل ومنطلق النجاح، فلا الأبنية الحديثة ولا الامكانات التكنولوجية تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعلمية ما لم توفر لها المعلم الكفء الذي يستطع الاستفادة منها وتوظيفها، ولعل حركة الكفايات التعليمية تعد بمثابة أحد اهم الاتجاهات المعاصرة التي فرضتها التحولات الجديدة في إعداد المعلم.

(إبراهيم عباس الزهيري، 1998: 64).

وهي جزء من الحركة الثقافية في المجتمعات المتقدمة التي أكدت على فكرة المسؤولية، والحاجة إلى تحديد مواصفات المعلم الجيد، والتي تتمثل في برنامج يحدد عددا من الكفايات التي توقع الخبراء أن تظهر في سلوك الطالب/المعلم، ويتضمن المعايير التي يمكن اعتمادها على تقويم الكفايات لديه، وتقع مسؤولية الوصول إلى المستوى المتوقع من كل كفاية على عاتق الطالب/المعلم نفسه.

لقد نشطت برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية منذ أواخر القرن العشرين، وتمثلت في إعداد قوائم تلك الكفايات وما يتصل بها من بحوث ودراسات، وفي إعادة بناء برامج مؤسسات إعداد المعلم وتقويم أدائه على أساسها.

(مصطفى عبد السميع محمد وآخر، 2005: 74).

لقد اهتمت اللجنة القومية المتحدة لتعليم الفئات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام (1982)، حيث اصدرت ورقة تعكس مدى الاهتمام بإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تكون القدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم في معاهد الإعداد، والمعايير التي تطبق لتقويم هذه القدرات والمهارات، ويصبح المعلم معها مسئولا عن تحقيق تلك المعايير، وتشمل هذه القدرات والمهارات على كل ما لدى المعلم من مهارات وقدرات خاصة ومفاهيم واتجاهات وأنواع سلوك يمكن بها المساعدة على نمو التلميذ في النواحي العقلية، والوجدانية والاجتماعية والنفسية والجسمية، وتوجد ثلاثة معايير لتحديد هذه القدرات والمهارات وتقييمها، وهي:

- **معايير خاصة بالمعرفة:** وتتضمن الحقائق والمبادئ والتعميمات والمفاهيم المتوقع توفرها لدى المعلم.
- **معايير خاصة بالأداء:** وهي التي تستخدم في تقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس.
- **معايير خاصة بالنتائج أو المخرجات:** وهذا المعيار يرتبط بمدى ما يحققه المعلم في ضوء نمو طلابه وذلك على المستويين المعرفي أو الوجداني.

ويقوم الإعداد على أساس الكفايات على أسلوب تحليل النظم، الذي يشير إلى استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات ذات المدى الطويل، مما يستلزم النظر إلى إعداد المعلم على أنه نظام يهدف لتنمية المعلمين الذين يمتلكون المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم

الجيد، وذلك من خلال القراءات والمناقشات، وأنواع السلوك التي يمر بها لمعلم في محاولته لإكساب ما هو ضروري في ضوء الكفايات التعليمية، حيث اهتمت بضرورة إعداد الشخصية المهنية والتقييم الدوري لبرنامج الإعداد، والتدريب مع ضرورة تنظيم وتأسيس برامج تدريبية نظامية، وتنظيم الممارسات وذلك من أجل تمكين الطلاب/المعلمين من الكفايات الخاصة.

وجدير بالذكر أنه يوجد في جامعة شمال فلوريدا(13) برنامجا للكفايات العامة التي يبنى عليها برنامج إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي جامعة جنوب كارولينا تستخدم قائمة متدرجة تضم مجموعة من الكفايات التي يجب توفرها في معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، صممت لقياس مهارة الملاحظة، والحاجات والقدرة على التقييم الذاتي لديهم، كما تشمل على المبادئ الاساسية لتحسين أدوات التقييم لاستخدامها، ومدى فعالية هذه البرامج التي تساعد على إعداد المعلم وتدريبه على التخطيط المستقبلي في ضوء المتطلبات لذوي الاحتياجات الخاصة.

(ليلى كرم الدين، 2007: 85).

ومن ثم فإنه لا بد من توفر مجموعة من المواصفات لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة لكي يؤدي واجبه منها :

- أن يعرف ما يجب عليه فعله.
- أن يكون لديه القدرة على الأداء طبقا لتلك المعرفة.
- أن يعمل على أن يؤدي ذلك إلى تحقيق التعلم لدى التلاميذ.

(بن قسميه ،2012 :72).

8-أخلاقيات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة :

حسب ما أشارت إليه زغدي (2017) فإنه لا يمكن لمعلم التربية الخاصة أن يمارس عمله على أكمل وجه إلا من خلال تمتعه بأخلاقيات مهنية تجعله كفي في تدخلاته، وفي هذا الصدد وضعت الجامعة العربية (1991) مجموعة من المعايير الأخلاقية التي تشكل الإطار المرجعي للعاملين في مجال التكفل بذوي الإعاقة و من هذه المعايير ما يلي :

-تجنب إصدار الأحكام الذاتية في الممارسة المهنية

-استثمار الخبرة العلمية بشكل يعود بالفائدة على المعاق

-التزام بمبادئ التقبل و الاحترام و المبادرة و المساعدة

- مراعاة المعايير الأخلاقية في التقييم التربوي

-عدم التحيز و تطبيق الأدوات القياس و التشخيص بكل موضوعية

-السرية في العمل

-الاحتفاظ بسرية المعلومات الخاصة ب المعاق.

(دريدي ، 2009 :83)

خلاصة

يلعب المعلم دورا هاما في العملية التربوية وفعالا لأنه العمود الذي تقف عليه، فهو أساس التكفل الأمثل والجيد بالمعاقين وهوى المسؤول عن غرس القيم والمهارات والمعرفة في نفوس المعاقين المتعلمين

ولذلك وجب الانتقاء الجيد والدقيق لمعلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة منذ مرحلة التوظيف وذلك من أجل تعليم و تربية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وفق خصائص و مميزات تضمن لهم التعليم الجيد

ولهذا فإن الباحثين دائما ينادون بضرورة الإعداد التربوي الجيد لمعلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

الفصل الرابع:

الإعاقة الذهنية

والإعاقة السمعية.

تمهيد .

أولا : الإعاقة الذهنية

1-تعريفات الإعاقة الذهنية .

2-تصنيفات الإعاقة الذهنية .

3- أسباب الإعاقة الذهنية .

4-الخصائص الفارقة للإعاقة العقلية البسيطة

5- مشكلات الإعاقة الذهنية

6-البرامج التربوية لأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

ثانيا : الإعاقة السمعية .

1-تعريف الإعاقة السمعية

2-تصنيفات الإعاقة السمعية .

3-خصائص فئة المعاقين سمعيا ,

4-البرامج التربوية لذوي الإعاقة السمعية .

5-الاستراتيجيات التعليمية للمعاقين سمعيا

خلاصة .

تمهيد :

يعتبر مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة من أحدث المفاهيم ذات البعد الإنساني والمستخدمة في وصف الأشخاص الذين يحتاجون الى رعاية خاصة ، صحية ، وتربوية، وتعليمية، واجتماعية، ومن المتوقع ان يقوم بها متخصصون مؤهلون علميا وعمليا .

في هذا الفصل نتطرق إلى محوريين الأول الإعاقة الذهنية و الثاني الإعاقة السمعية.

تناولنا في محور الأول على تعريفات للإعاقة الذهنية وتصنيفاتها وأسبابها وخصائص الفارقية للإعاقة العقلية البسيطة ومشكلات الإعاقة الذهنية والبرامج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة .

وفي محور الثاني تطرقنا إلى التعريف الإعاقة السمعية وتصنيفاتها وخصائص المعاقين سمعيا والبرامج التربوية لذوى الإعاقة السمعية و الاستراتيجيات التعليمية للمعاقين سمعيا .

أولا : الإعاقة الذهنية .

1- تعريفات الإعاقة الذهنية :

عرفت الإعاقة الذهنية في العقود الماضية تعريفات ومصطلحات عديدة تعبر عن معنى الإعاقة حيث استخدمت مصطلحات كثيرة، منها: الضعف العقلي، النقص العقلي، القصور العقلي، الشذوذ العقلي التأخر العقلي ، التخلف الذهني، والإعاقة الذهنية .

(عبيد ، 2007 : 48)

تعددت تعريفات المختصين للإعاقة الذهنية بعدد وجهات نظرهم حيث اعتمد كل فريق على منحى معين في تعريفه .

1-1 **التعريف الطبي** : هي حالة توقف، أو عدم اكتمال النمو العقلي، نتيجة لمرض أو إصابة قبل المراهقة ،أو أن يكون نتيجة لعوامل جينية

(بجادي ،2018: 16)

-حسب لوريا (198)

المعاق عقليا طبيا هو ذلك الشخص الذي يعاني من أمراض دماغية حادة في طفولته المبكرة وتؤخر هذه الأمراض من الارتقاء السوي للمخ، وما ينتج عن هذا من مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية .

كما يرى موسى عثمان (1989)أنها عرض ينجم عن إضطربات عديدة تلحق بالجهاز العصبي وبخاصة المخ ، نتيجة لإصابته بآفات منها المعروفة و غير المعروفة .

ويقول القيرواني (1995) أنها حالة ناجمة عن عدم اكتمال النمو خاصة في الجهاز العصبي .

وحسب وليام (1992) فإنها حالة من النمو العقلي غير المتكاملة عند مرحلة عمرية معينة يمر بها الطفل ، حيث يكون غير قادر على التوافق مع نفسه أو البيئة التي يعيش فيها .

وحسب القرار البريطاني للتخلف العقلي (2002) فإن الإعاقة العقلية طبيا هي نمو متوقف لبعض خلايا المخ ،حيث تظهر هذه الحالة قبل سن (18) و تنشأ من أسباب وراثية أو مرضية أو إصابات عضوية.

(العوفي ،2023، 46)

1-2التعريف الاجتماعي :

أما دول (1945) فيعرف التخلف من وجهة نظر نفسية اجتماعية تعريفا شاملا محددا محاولا التغلب على العيوب التي يقع بها تعريف تريد- جولد في استخدامه الصلاحية الاجتماعية كمحك للتعرف على التخلف العقلي ، واستطاع دول أن يحدد ما يقصده بالصلاحية الاجتماعية ، كما استطاع وضع مقياس للنضج الاجتماعي وبهذا نجد أن دول قد تمكن من وضع تعريف للتخلف العقلي قائم على أساس الصلاحية الاجتماعية كما قدم وسيلة للتعرف على هذه الصلاحية بشكل أكثر تحديدا وشمولا مما قدمه تريد جولد ، حيث يعرف دول التخلف العقلي فيقول: أن الفرد المتخلف عقليا إنما هو الشخص الذي تتوفر فيه الصفات التالية .

-عدم الكفاءة الاجتماعية بشكل يجعل الفرد غير قادر على التكيف الاجتماعي بالإضافة إلى عدم الكفاءة المهنية ، وعدم القدرة على تدبير أموره الشخصية .

-أن يكون دون مستوى الفرد العادي من الناحية العقلية

-أن تخلفه العقلي قد بدأ إما منذ الولادة أوفي سنوات عمره المبكرة .

-أن يكون مختلفا عقليا عند بلوغه مرحلة النضج .

– أن يعود تخلفه العقلي إلى عوامل تكوينية ، إما وراثية ، أو نتيجة مرض ما .

–أن حالته غير قابلة لشفاء .

(عبيد ،2000: 92)

حسب فوكس و جيجولي (1986) فإن الإعاقة العقلية هي حالة مزمنة تتميز بعجز في أداء الوظائف العقلية ،و تتميز بانخفاض ملحوظ في القدرة على تلبية متطلبات الاحتياجات اليومية أو البيئة الاجتماعية المحيطة .

(العوفي ،2023: 47)

1-3 التعريف التربوي :

يعرف التخلف العقلي على أنه حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد ، و تتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط .

وبشكل واضح يكون متلازما مع جوانب القصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية : التواصل ، العناية ،الذاتية ،الحياة المنزلية ،المهارة الاجتماعية ،استخدام المصادر المجتمعية ،التوجيه الذاتي ،الصحة و السلامة ،و يظهر التخلف الذهني قبل سن الثامن عشرة (18) ، ويضم القابلين للتعلم و القابلين للتدرب و الفئة الإعتمادية .

(الدهشي ،2007: 42)

وهو أداء عقلي أقل من المتوسط بدرجة دالة و يصاحبه قصور في السلوك ألتكييفي يؤثر على أداء الطفل التعليمي

(العوفي ،2023: 48)

1-4 التعريف القانوني :

كما اهتم القانون والمشرعون بحقوق هذه الفئة من المجتمع ، فوضعوا لها تعار يف تضمن لها حقوقها وترقيتها ، فيعرفها القانون الأمريكي الذي صدر عن الحكومة الفيدرالية الأمريكية والمعرف بالقانون العام رقم 94-142 لسنة (1977) تعريفا "يشير فيه التأخر العقلي إلى مستوى من التوظيف الذهني العام الأقل من المتوسط بشكل جوهري تلازمه معوقات في السلوك التكيفي تظهر أثناء فترة النمو وتؤثر في الأداء التعليمي للطفل تأثيرا ضارا ".

أما التشريع الجزائري، فقد جاء في المادة الثانية من القانون 02-09 والمؤرخ (08) ماي (2002)، المتعلقة بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم تعريف الشخص المعوق بأنه " كل شخص مهما كان سنه وجنسه، يعاني من إعاقة أو أكثر ،وراثية أو خلقية أو مكتسبة، تحد من قدرته على ممارسة نشاط أو عدة نشاطات أولية في حياته اليومية الشخصية والاجتماعية نتيجة لإصابة في الوظائف الذهنية أو الحركية أو العضوية –الحسية.

(غالم،2008: 50)

1-5 تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي :

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (1992) (AAMR) الإعاقة الذهنية بأنها: حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، بحيث ينخفض الأداء العقلي (الذكاء) عن

المتوسط بمقدار انحرافتين معياريين، يترافق مع خلل واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التالية :التواصل العناية بالذات، الحياة المنزلية المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي ،الصحة والسلام المهارات الأكاديمية ،استخدام وقت الفراغ، ومهارات العمل ،وتظهر هذه الإعاقة في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن الثامنة عشر

(أحمد الزعبي،2003: 107).

2-تصنيفات الإعاقة الذهنية :

وقد صنفها عبيد (2000) في كتابه تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة إلى :

2-1 التصنيف على أساس الأسباب : ويشمل :

***الضعف العقلي الأولي:** يضم الحالات التي يرجع الضعف العقلي فيها إلى عوامل وراثية مثل: أخطاء الجينات والصفات ويحدث في حوالي 80% من حالات الضعف العقلي العائلي .

* **الضعف العقلي الثانوي:** يضم الحالات التي يرجع الضعف العقلي فيها لعوامل بيئية تؤدي إلى إصابة الجهاز العصبي في أي مرحلة من مراحل النمو بعد عملية الإخصاب ويحدث ذلك في حوالي20 % من حالات الضعف العقلي من أمثلة حالات استسقاء الدماغ و حالات القصاع .

2-2 : التصنيف على أساس نسبة الذكاء استنادا إلى اختبارات قياس الذكاء: ويشمل :

***الإعاقة العقلية البسيطة:** وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (50-80) درجة كما يتراوح العمر العقلي لأفرادها في حده الأقصى بين (08- 10)سنوات، ويتميز أفراد هذه الفئة من الناحية العقلية بعدم القدرة على متابعة الدراسة في الفصول العادية مع العلم أنهم قادرون على التعلم ببطء ،وخاصة إذا وضعوا في مدارس خاصة أو فصول خاصة في المدارس العادية، وقدمت لهم الرعاية الخاصة الفردية في

الصفوف العادية، ويمكن لهذه الفئة أن تتعلم القراءة والكتابة والحساب، ولا يتجاوز أفراد هذه الفئة في الغالب المرحلة الابتدائية على تكرر الفشل أثناءها ، لذا يطلق عليهم القابلون للتعلم.

***الإعاقة العقلية المتوسطة:** تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة من(25-50)درجة كما يتراوح عمرهم العقلي بين (03-08) سنوات في حده الأقصى، ويتميز أفرادها من الناحية العقلية بأنهم غير قابلين للتعلم، في حين أنهم قابلين للتدريب على بعض المهارات التي تساعدهم في المحافظة على حياتهم ضد الأخطار، حيث يمكن تدريبهم على قطع الشارع بسلام أو تفادي الحريق، لذا يطلق عليهم القابلين للتدريب

- **الإعاقة العقلية الشديدة:** حيث يقل نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة عن (25 درجة) ولا يزيد العمر العقلي للقابلين للتدريب على أكثر من ثلاث سنوات، ويتميز أفرادها من الناحية العقلية بعدم القدرة على التعلم والتدريب ويكاد ينعدم لديهم التفكير ولغتهم في الغالب مشوهة .

2-3 : التصنيف على أساس السلوك التكيفي:

لقد اعتمدت الجمعية الأميركية للمتخلفين عقليا مقياس السلوك التكيفي ، وهو مقياس شائع الاستخدام، إضافة إلى عدد آخر من المقاييس التي اعتمدت في قياس السلوك ألتكيفي منها :

- مقياس فيلاند للنضج الاجتماعي

- مقياس كين للمهارات الاجتماعية ،مقياس (TMR) للأداء

وقد اعتمد هذا التصنيف على أساس السلوك التكيفي لما له من أهمية في اعتماده على عوامل التعلم والنضج والتكيف الاجتماعي، إضافة إلى اعتماده على الأسس التي تمت في مقياس الذكاء ،أما الأسباب التي تبرر اعتبار السلوك التكيفي أساسا مهما في تحديد التخلف العقلي بالإضافة إلى نسبة الذكاء كالاتي:

- عدم وجود اتفاق عام على تعريف الذكاء من جهة ، ومفهوم الذكاء من جهة أخرى.

-عدم وجود اتفاق عام على تحديد العوامل التي تقيسها اختبارات الذكاء.

- وجود كثير من العوامل التي تظهر تباينا في درجات الأفراد على أي اختبار من اختبارات الذكاء، وهذا ما يسمى بخطأ القياس.

- أن اختبارات الذكاء تقيس معدل مستوى القدرات فقط وقد تعجز عن قياس جوانب النمو الاجتماعي والعاطفي مثلا

- عدم وجود اتفاق بين علماء النفس على درجة أو نسبة الذكاء التي يبدأ عندها التخلف .

-إمكانية وجود الخطأ في تفسير نتائج اختبارات الذكاء للفرد المتخلف ،خاصة عندما يحصل الفرد على درجات مرتفعة على بعض المقاييس ودرجة أخرى منخفضة على مقاييس أخرى.

وبالتالي فإن معدل درجات الفرد على أجزاء الاختبار الواحد لا يساعد على فهم التباين في قدراته العقلية، ولذلك فإن تقييم المستوى العقلي الوظيفي للفرد يحتاج إلى النظر في نسبة الذكاء والتكيف الاجتماعي معا وقد تم تصنيف حالات التخلف العقلي على أساس السلوك التكيفي بما يتفق والجمعية الأمريكية للمتخلفين عقليا والذي يكون على الشكل التالي :

الجدول رقم (3) يبين تصنيف حالات التخلف العقلي على أساس السلوك التكيفي حسب الجمعية الامريكية:

الفئة	نسبة الذكاء
تخلف عقلي بسيط	69-55
تخلف عقلي متوسط	54-40
تخلف عقلي شديد	39-35
تخلف عقلي حاد (إعتمادي)	25فما دون

2-4 التصنيف الإكلينيكي (المظهر الخارجي) .

يتميز هذا التصيف في إمكانية التعرف على بعض الحالات في التخلف العقلي من خلال المظهر العام حيث اعتمد هذا التصنيف على وجود خصائص جسمية تشريحية فسيولوجية إضافة إلى عامل الذكاء ومن هذه الأنماط الإكلينيكية، الطفل متلازمة الداون، وحالات القصاع، وحالات الاستسقاء الدماغي، وحالات كبر وصغر الجمجمة .

2-4-1 الأطفال متلازمة الداون :

ولقد أطلق هذا الاسم على الأطفال المتخلفين عقليا لمدى التشابه في المظهر الجسمي حيث يشبه أفراد هذه الفئة بعضهم البعض بشكل واضح كما لو أنهم جميعا ينتمون إلى أسرة واحدة ، في حين أنه لا يوجد شبه بينهم وبين أفراد أسرهم العاديين، ومن خصائصهم المميزة تشقق اللسان مع حجمه الكبير، وصغر حجم الرأس ،العينان متجهتان إلى الأعلى ويعلوها جفنين سميكان ، ويكون الحاجبان كثيفين ، أما الأنف فيكون صغيرا وأفطس، وتكون اليد عريضة والأصابع مفتوحة ولا توجد بها عقد ولا يستطيعون إطباق

أصابعهم .وفيما يتعلق بالخصائص الانفعالية فإنهم يتصفون باللطف والمرح وحب التقليد والتعاون والابتسام ويظهر لديهم حب الموسيقى وميلهم إلى تقليد الآخرين، وأما الأسباب التي قد تؤدي إلى ولادة الطفل متلازمة الداون ، العمر لدى الام في فترة الحمل وبسبب إصابة الأم أو الأب ببعض الأمراض المعدية مثل السل والزهري.

2-4-2 القماء و القصاع:

هي حالة تنتج في الغالب عن انعدام أو قلة إفراز الغدة الدرقية مما يسبب تلفا في الدماغ، ويتصف هؤلاء بالقصر المفرط، وقد لا يتجاوز طول الطفل(60-80 سم)في مرحلة المراهقة(16-18 سنة)، أما نسبة الذكاء فقد لا تزيد على (50)درجة في الحد الأعلى، ومن مميزات هذه الحالة التأخر في النمو، وخشونة الشعر وغلظ الشفتين، وتضخم اللسان، وقصر الرقبة وسماكتها، وقصر الأطراف والأصابع وسماكتها، وخشونة الصوت وبطء الحركة، أما الأسنان فلا تنمو نموا كاملا وغالبا ما تسقط في سن مبكرة إذن فهم يتميزون بالكسل والخمول والتأخر في الحركة ولا يميلون للتفاعل الاجتماعي مع من يحاول مداعبتهم فلا يظهرون أي نمط من الاستجابة مثل الابتسامة أو الضحك وقد يظهر على جسمهم بعض التجاعيد ويتغير لون جلدهم إلى الاصفرار، والتأخر في الكلام.

2-4-3 الاستسقاء الدماغي:

تتميز هذه الحالة بشكل خاص بكبر أو تضخم الرأس وبروز الجبهة نتيجة زيادة السائل المخي الشوكي بشكل غير عادي، ويسبب ضغط هذا السائل على الدماغ تلفا وتضخما في الجمجمة، ويظهر ذلك على الطفل في الأسابيع الأولى من ولادته، ويتراوح محيط الجمجمة في هذه الحالة ما بين (55 - 75سم)، ويتوقف مدى التخلف العقلي على مقدار التلف الحاصل في أنسجة المخ نتيجة ضغط السائل وترافق هذه الحالة خصائص معينة يبدو معها الرأس المصاب في شكل حبة الكمتري المقلوبة، وجلد الرأس مشدودا،

كما ترافقها اضطرابات في الحاسة البصرية والسمعية والنمو والتوافق الحركي، بالإضافة إلى نوبات الصرع التي قد تظهر عند المريض، ويغلب في أسباب هذه الحالة أن تكون نتيجة العدوى أثناء الحمل مثل الزهري والالتهاب السحالي، أو عوامل وراثية، ويكون العلاج عن طريق الجراحة، ولكن الأمل ضعيف إلا إذا لم يكن التلف في الخلايا على درجة كبيرة .

2-4-4 كبر حجم الدماغ:

تبدو مظاهر هذه الحالة في كبر حجم محيط الجمجمة مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها وتتراوح القدرة العقلية لهؤلاء ما بين الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة وتبدو مظاهر الحالة واضحة منذ الولادة ويعتقد أن أسباب هذه الحالة ترجع إلى عوامل وراثية.

2-4-5صغر حجم الرأس:

تتميز هذه الحالة بصغر حجم الجمجمة وصغر حجم المخ، ويتخذ الرأس فيها الشكل المخروط ويبدو جلد الرأس مجعدا ، كما تتصف هذه الحالة بضعف في النمو اللغوي وعدم وضوح الكلام ،وتصاحبها حالات تشنج ونوبات صرع مع زيادة في النشاط الحركي.

وتتراوح القدرة العقلية لهؤلاء ما بين الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة ويعتقد أن أسباب هذه الحالة نتيجة العدوى والالتهابات السحائية أثناء الحمل، أو تعرض الأم للأشعة، والصدمات الكهربائية .

2-5:التصنيف التربوي:

لقد اتجه رجال التربية إلى محاولة وضع تصنيف خاص لهم وقد اتخذوا مدى التخلف العقلي أساسا لتقسيم حالات التخلف العقلي وقد كانت تقسيماتهم على النحو التالي:

الجدول رقم (4) يبين تقسيمات حالات التخلف العقلي

الفئة	نسبة الذكاء
1-بطء التعلم	90-75
2-القابلون للتعلم	75-50
3-القابلون للتدريب	50-30
4-الطفل غير القابل للتدريب (الاعتمادي)	30-فمادون

***فئة بطء التعلم :**

هو ذلك الطفل الذي تتراوح نسبة ذكاءه ما بين (75 -90) درجة، ولا يعتبرها الكثيرون من بين فئات التخلف العقلي، بل هي فئة يمكن اعتبارها دون المتوسط في القدرة العقلية، حيث يتصف هذا الطفل بعدم قدرته على موائمة نفسه مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية، ويعود ذلك بسبب ما لديه من قصور في نسبة الذكاء.

***فئة القابلين للتعلم :**

وأطلقت هذه التسمية على هذه الفئة القابلة للتعلم من قبل المختصين في التربية الخاصة لما لهم من القدرة على إمكانية الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع العاديين، ويتصف هؤلاء المتخلفون من هذه الفئة بقدرتهم عند الكبر على إمكانية الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي، كذلك يحتاج هؤلاء الأشخاص إلى نوع من البرامج الموجهة نحو التوافق للسلوك الاجتماعي المقبول،كما يحتاجون إلى التوجيه المهني، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين(50-)70 أو (55-79) درجة.

***فئة القابلين للتدريب :**

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين(30–35) أو(50– 55) درجة وهم غير قادرين على التعلم في مجال التحصيل الأكاديمي، ولكن بالإمكان إكسابهم بعضا من أساليب الرعاية الذاتية وتحتاج هذه الفئة إلى الإشراف والمساعدة طوال حياتهم، ويمكن تدريبهم على القيام ببعض الأعمال المنزلية، وكذلك تدريبهم على الأعمال البسيطة، ويحتاجون إلى نوع من الرعاية الخاصة بوضعهم في مراكز للرعاية الداخلية. ويظهر التخلف العقلي لدى أفراد هذه الفئة في مراحل مبكرة جدا قد تبدأ في مرحلة الرضاعة أو الطفولة المبكرة يرافقه تخلف في القدرة على المشي والكلام بالإضافة إلى بعض العيوب الجنسية .

***فئة غير القابلين للتدريب (الاعتمادي):**

تقل نسبة ذكائهم عن(25–30) درجة ويعتبر الواحد منهم غير قابل للاستفادة من التعلم أو التدريب، وهو يحتاج إلى رعاية وإشراف مستمرين، لأنه غير قادر على الاستمرار بلا مساعدة مباشرة، ويظهر لدى هذه الفئة القصور في التناسق الجسمي والحسي والحركي، ويحتاجون إلى العناية من قبل الأسرة أو المؤسسة من وقت لآخر، وتكون لديهم بعض جوانب النمو اللغوي ولكن بشكل ضعيف جدا

6–2 تصنيف الجمعية الوطنية الأميركية للأطفال المتخلفين:

يعتمد التكيف الاجتماعي أساسا للتصنيف وهو يضع المتخلفين في الفئات التالية:

*الاعتمادي الحدي الهامشي، نسبة الذكاء فيها بين (50 – 75) درجة

*الاعتمادي الجزئي نسبة الذكاء فيها ما بين(25– 50) درجة

*الاعتمادي نسبة الذكاء فيها تقل عن(25) درجة.

(عبيد ، 2000 :107 –108–109)

3-أسباب الاعاقة الذهنية :

عدد أصحاب الاختصاص العديد من الأسباب التي تقف وراء الظاهرة عبر المراحل المختلفة من دراستها. ومع ذلك تبقى الأسباب الحقيقية غير واضحة في كثير من الحالات، حيث يشير الخطيب (2010) إلى أن(75%) من الحالات غير قابلة لتحديد أسباب الإعاقة العقلية فيها بشكل قاطع، كما يعتقد هالاهان وكوفمان (2002) أن نسبة حالات الإعاقة العقلية التي لا يعرف لها سبب واضح تزيد عن(80%)، ومع ذلك ارتبطت أغلب الأسباب بعمليات الحمل والولادة حيث يمكن تصنيف الأسباب حسب موعد حدوثها إلى ثلاثة أنواع

(الخطيب، 2013: 73).

3-1 أسباب ما قبل الولادة :

هي عوامل الخطر التي قد تؤثر على نمو الجنين منذ لحظة الإخصاب حتى وقت الولادة، وتشمل هذه العوامل :

- نقص الأوكسجين بسبب مشكلات معينة في الحبل السري.

-عدم توافق العامل الريزيسي .

- إصابة الأم الحامل بأمراض معدية (كالحصبة الألمانية مثلا).

- الأمراض الأيضية (كالسكري)

-تناول العقاقير الطبية والتدخين والكحول والتعرض للأشعة .

-سوء التغذية

-العوامل الوراثية.

3-2 أسباب أثناء الولادة :

هي عوامل الخطر التي قد تهدد صحة الطفل ونموه منذ بدء عملية الولادة إلى نهايتها. ومن أكثرها شيوعا:

-نقص الأوكسجين أو الاختناق.

-التخدير.

-الإصابات الجسمية.

-النزيف

-الخداج أو تأخر الولادة القيصرية .

-البرقان الشديد .

-عسر الولادة .

3-3 أسباب ما بعد الولادة :

هي عوامل الخطر التي قد تؤثر سلبيا على نمو الطفل في أي وقت بعد الولادة وتشمل :.

-إصابات الرأس

-التهابات الأغشية الدماغية.

-الحمى.

-اضطرابات الأوعية الدماغية.

-نقص الأوكسجين .

-الأورام.

-الأمراض المزمنة الخطيرة.

-سوء استعمال العقاقير الطبية.

-الاضطرابات الأسرية والحرمان النفسي والبيئي.

(العوفي ،2023: 57)

4-الخصائص الفارقة للإعاقة العقلية البسيطة :

انخفاض مستوى الأداء العقلي العام عن المتوسط بمقدار (2-3) انحرافات معيارية (أي درجة ذكاء تتراوح ما بين(55-69)على اختبار وكسلر وما بين (52-68)على اختبار ستانفورد- بينيه، ووجود عجز من نفس الدرجة في السلوك التكيفي (تواصل العناية بالذات ،الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، السلوك الصحي والسلامة المهارات الأكاديمية الوظيفية، انشغال وقت الفراغ)، وترجع إلى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالطلبة القابلين للتعلم، حيث بالتعليم المناسب يستطيع معظم هؤلاء الطلبة اكتساب مهارات أكاديمية تكافئ مهارات طلبة الصف السادس الأساسي، ويكون لدى هؤلاء الأطفال ضعف في معظم أو كل المواد الأكاديمية، وخاصة فيما يتعلق باستيعاب المعلومات وتعميم المهارات للمواقف الحياتية الفعلية، والصعوبات الاجتماعية والفعالية الملحوظة.

4-1 التشخيص الفارقي للإعاقة الطلبة البسيطة:

مع أن ملامح الضعف في النمو العقلي قد تظهر على الطفل سنوات ما قبل المدرسة. غالبا ما يصعب تشخيص الإعاقة البسيطة ترجع دخول الطفل المدرسة وحتى قبل الصف الثاني أو الثالث ذلك لأن القصور في السلوك التكيفي نادرا ما يتضح لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية المبكرة والأطفال يتغيرون بسرعة ،وكذلك لأن نتائج تطبيق اختبارات الذكاء في السنوات الخمس الأولى من العمر ليست. موثوقة تماما وكما هو معروف يتطلب تشخيص الإعاقة العقلية البسيطة جمع معلومات عن الذكاء والسلوك التكيفي، والتحصيل الأكاديمي للطالب والتأكد من أن لديه عجزا أو ضعفا في المجالات الثلاثة السابقة، فبناء على تعريف الإعاقة العقلية، يجب أن تشمل عملية التشخيص على وجه التحديد تقييما تربويا – نفسيا شاملا ودقيقا للذكاء باستخدام اختبارات ذكاء فردية مقننة مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال واختيار ستانفورد بينيه) والسلوك التكيفي باستخدام مقاييس السلوك التكيفي المناسبة مثل مقياس فاينلاند ومقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية).

وكلما كانت الإعاقة العقلية أقل شدة وكان المظهر الجسمي للطفل كالأطفال الآخرين ازدادت احتمالات التأخر في تشخيص حالة الإعاقة، فالإعاقة العقلية البسيطة ترتبط عموما بعوامل نفسية اجتماعية أو ثقافية وليس بعوامل جسمية بيولوجية، ولذلك غالباً ما يتم الاشتباه بوجود حالات الإعاقة العقلية البسيطة بعد أن يبدأ الطفل بمواجهة صعوبات أكاديمية كبيرة وشاملة في المدرسة، علاوة على ذلك، فقد يواجه الطفل صعوبات في التعلم المدرسي دون أن يتم الاشتباه بوجود حالة إعاقة عقلية بسيطة.

يدرك العاملون في الميدان التربوي في الدول العربية أن الطلبة الذين يلتحقون بغرف المصادر يشكلون فئات غير متجانسة إلى أبعد الحدود، ويتوقع أن يكون لدى الطلبة الذين يلتحقون بهذه الغرف صعوبات تعلم، أو إعاقة عقلية بسيطة، أو تدني تحصيل الأسباب الأسرية أو المدرسية المختلفة، أو بطء التعلم.

أو اضطرابات الفعالية السلوكية، وغير ذلك من الحاجات الخاصة غير المحددة، وجدير بالذكر أن أية جهة رسمية أو غير رسمية لم تنفذ أي دراسة بعد إجراء تشخيص فارقي للطلبة الذين يلتحقون بغرف المصادر، وقد تناولت عشرات الدراسات والرسائل الجامعية غرف المصادر ولكنها جميعا أشارت وبلغة واحدة أصبحت مألوفة مفادها أن الطلبة في هذه الغرف لديهم صعوبات تعلم بناء على تشخيص مدارسهم لهم.

(الخطيب، 2010 : 229-230-2010).

4-2 الخصائص العقلية للأطفال المعاقين عقليا :

4-2-1 الخصائص العقلية والمعرفية :

يمكن التمييز بين الطفل المعاق عقليا إعاقة متوسطة والطفل العادي في النمو العقلي والقدرات العقلية في سن مبكرة، لأن نموه العقلي بطئ جدا وقدراته العقلية ضعيفة وحصيلته اللغوية بسيطة وتستطيع تشخيص إعاقته في مرحلة الروضة ونحن مطمئنون إلى دقة التشخيص، أما الفروق بين حالات الإعاقة العقلية البسيطة وأقرانهم العاديين في النواحي العقلية فبسيطة في مرحلة الطفولة المبكرة، وكبيرة في مرحلة الطفولة المتوسطة وما بعدها ويتعذر تشخيص الإعاقة في مرحلة الروضة، ويفضل تشخيصها بعد الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وملاحظتها فترة كافية لأن الخصائص العقلية لا تميز بين ذوي الإعاقة العقلية والطفل العادي في الأعمار الصغيرة

(عبد الحميد 2014 : 25)

وتميز بينها في الأعمار الكبيرة، ومن أهم الخصائص العقلية التي تميز المعاقين عقليا عن أقرانهم العاديين البطء في النمو العقلي، ضعف الانتباه القصور في الإدراك، والقصور في التفكير، ويتميز

الانتباه عند المراهق من ذوي الإعاقة العقلية بأنه مثل انتباه الطفل الصغير محدود في المدة والمدى وذلك نظرا لانخفاض القدرة العقلية لديه فلا ينتبه إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة ويتشتت انتباهه بسرعة كما أنه لا ينتبه لكثير من المثيرات التي تتواجد أمامه وهذا يفسر إما ردود الفعل العاطفية والانفعالية عندهم فهي أقرب إلى المستوى البدائي،

وهم أيضا أقل قدرة على تحمل القلق والإحباط كما أنهم يتميزون بعدم اكتمال نمو الانفعالات وتهدئتها بصفة عامة ومن أهم الخصائص الانفعالية التي تميزهم ما يلي :

-قد يغلب على سلوكهم التبلد الانفعالي واللامبالاة

-يؤثرون الانعزال في المواقف الاجتماعية .

-سهولة الانقياد وسرعة الاستهواء.

-الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس.

-التردد وبطء الاستجابة والقلق والرتابة وسلوك المداومة.

- النزعة العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع .

(بجادي ، 2018 :21 -22)

5-مشكلات الإعاقة الذهنية :

5-1اتجاهات المجتمع الخاطئة نحو المتخلفين عقلياً :

هي أخطر من الإعاقة نفسها ومن أمثلتها :

-إطلاق بعض الألقاب والاستهزاء .

-الحماية الزائدة.

-القسوة الزائدة .

5- 2مشكلات أسرية:

-نظرة الوالدين للطفل المعاق على أنه عقاب من الله لهم على أخطاء سابقة

-إنكار بعض الوالدين إعاقة أبنائهم .

-رفض الطفل المعاق

-خجل الوالدين من وجود طفل معاق لديهم.

(النويسة فاطمة ،2013: 76)

5-3مشكلات تربوية :

-نقص الإمكانات والأجهزة اللازمة لتعليم هذه الفئة.

-نقص المعلمين المؤهلين والمدرسين لرعاية هذه الفئة.

5-4 مشكلات مهنية :

-نقص فرص العمل أمام المتخلف عقليا .

-نظرة أصحاب العمل للمتخلف بأنه أقل إنتاجا .

5-5 مشكلات انفعالية :

وتتمثل في الشعور بعدم الرضا والخوف والاحباط والنقص .

(عبيد ، 2000: 74-75)

6-البرامج التربوية لأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

تركز البرامج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على أهداف وأساليب تربوية مختلفة عن تلك التي تركز عليها البرامج التربوية للأطفال العاديين. كما تختلف حاجاتهم باعتبارهم فئة غير متجانسة تماما بالنسبة لجميع خصائصهم عدا قدرتهم العقلية

(عبيد، 2007)

لكن معظمهم يتطلبون تربية خاصة لتعلم المهارات الأكاديمية، ومهارات التواصل والمهارات الحركية، كذلك فهم يحتاجون إلى مساعدة خاصة لاكتساب المهارات الاجتماعية بما فيها الاستقلالية الشخصية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية ومهارات الحياة من جهة، ومهارات التعليل والتذكر والانتباه وحل المشكلات والإدراك من جهة أخرى وبوجه عام، يستفيد الأطفال ذوو الإعاقات العقلية من التعلم مع الأطفال الآخرين في المدارس العادية، ولكن يصعب عليهم ذلك دون تقديم برامج إضافية داعمة لهم، فهم بحاجة إلى برامج تربوية فردية، ويتوقع ان يتضمن تلك البرامج تعديل أو تكييف البرنامج العادي واستخدام ادوات ومواد تعليمية خاصة .

(الخطيب .2010: 84)

ثانيا : الاعاقة السمعية

1-تعريف الإعاقة السمعية : حسب رزيق (2022) فان :

الإعاقة السمعية مصطلح عام يغطي مدى واسعا من درجات فقدان السمع ويتراوح الصمم أو الفقدان الشديد للسمع الذي يعوق عليه الكلام واللغة، الفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة

(عبد المطلب، 2001: 137)

لذا يعتمد تعريف الإعاقة السمعية لأي حالة على عملية التشخيص الذي يشمل على اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومستويات الكلام والتقييم الوظيفي السلوكي على نحو عام، بناء على ذلك عرفها كل من يسلينك والجوزين: (ysseldyke – Algozzine) بأنها قصور في السمع بصفة دائمة أو غير مستقرة إذ تؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي للفرد، ويعرفها عبد الحي (1998) : بأنها تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معا، بحيث تحول بينه وبين التعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارة وقد يكون القصور السمعي جزئيا أو كليا، شديدا أو متوسطا، أو ضعيفا، وقد يكون متزايدا أو متناقصا أو مرحليا. كما يعرف الخطيب والحديدي في (2004) الإعاقة السمعية بأنها: "مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد. أما القريوتي في (2006) فيعرف الإعاقة السمعية بأنها: خلل في الجهاز السمعي عند الفرد مما يحد من قيامه بوظائفه أو يقلل من قدراته على سماع الأصوات، مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم.

(رزيق 2022: 66)

بدوره الزريقات يعرفها في (2003) الإعاقة السمعية بأنها مصطلح يشمل كلا من الصمم، الضعف السمعي وعرفها أيضا على أنها أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي التي تصنف ضمن بسيط ،متوسط أو شديد

(الزريقات، 2003 : 108)

أما زينب محمود شقير (2012) فقد عرفت ضعيفي السمع بأنهم أشخاص يعانون من اضطرابات أو خلل في أجهزة السمع المختلفة تعوقهم عن الاستخدام الأمثل لحاسة السمع مما يجعل من الصعب عليهم الاستفادة أو الاعتماد عليها فقط في الحياة بل يمكنهم الاستفادة بوسائل معاونة لتحقيق السمع لديهم.

(زينب ، 2012: 206)

كما أن عبد العزيز السيد يذكر في (2013): أن الشخص ضعيف السمع هو حالة من انخفاض حدة السمع لدرجة قد تستدعي خدمات خاصة بالتدريب السمعي أو قراءة الشفاء أو علاج النطق، أو التزويد بالمعينات السمعية.

(عبد العزيز2013 : 173)

يعرف هشام إبراهيم عبد الله وآخرون (2015) ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يعاني من قصور سمعي قد يتطلب استخدام معينات سمعية، إلا أنه لا يعوقه عن اكتساب اللغة وتعلم الكلام من خلال حاسة السمع في وجود خدمات تدريبية في بيئة تعليمية خاصة.

(إبراهيم وآخرون 2015 : 112)

أما مصباح جلاب في (2016) فقد عرف الإعاقة السمعية أنها: "فقدان واحدة أو أكثر من الأعضاء أو وظائفها المختلفة، وهذا يؤثر على تواصل الفرد الاجتماعي والنفسي وحتى الذاتي". (مصباح،2016:01)

2- تصنيفات الإعاقة السمعية:

تنقسم تصنيفات الإعاقة السمعية حسب وجهات النظر المتعددة منها طبية تركز على مكان الإصابة، فسيولوجية تقوم على أساس كمي أي تقدر درجة الفقدان السمعي بوحدات الديسبال، والتربوية على أساس وظيفي يفسر درجات فقدان السمع من حيث تأثيرها على فهم الكلام واستعدادات الطفل لتعلم اللغة والكلام وما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية خاصة، وعمر الطفل عند الإصابة أي الإصابة قبل تعلم اللغة أم بعد تعلم اللغة، ولعل من أهم هذه التصنيفات نجد التصنيف الفسيولوجي والتربوي، وسيتم التطرق إليهما بشيء من التفسير في ما يلي:

2-1 :التصنيف الفسيولوجي :

تصنف الإعاقة السمعية وفق هذا المنحى إلى أربع فئات حسب درجة الفقدان السمعي التي تقاس بوحدات الديسيل وهي:

2-1-1الإعاقة السمعية البسيطة :

وتتراوح درجة الفقدان السمعي بين(20-40) ديسبل ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في سماع الأصوات البعيدة والمنخفضة، كما يجدون صعوبة في فهم الموضوعات الأدبية اللغوية، والمعاق في هذه الفئة لا يحتاج إلى صف خاص أو مدرسة خاصة لكن يحتاج إلى مساعدة خاصة سمعية ونطقية.

2-1-2 الاعاقة السمعية المتوسطة :

وتتراوح درجة الفقدان السمعي بين (40 -70) ديسبل ويستطيع هؤلاء الأطفال فهم كلام الحوار من مسافة (3-5) أقدام وجها لوجه، والمعاق في هذه الفئة يحتاج إلى صف أو مدرسة خاصة، مساعدة في السمع والنطق واللغة.

2-1-3الإعاقة السمعية الشديدة:

وتتراوح درجة الفقدان السمعي بين(70 -90) ديسبل وهنا قد يسمع الطفل الأصوات العالية التي قد تكون على بعد مسافة قدم واحد من الأذن، وقد يستطيع تمييز الأصوات وليس كل الأصوات الساكنة. ويلاحظ عليهم خلل في اللغة والكلام ولن ينمو الكلام واللغة تلقائيا إذا كان فقدان السمع قبل السنة الأولى من العمر، ويحتاج الطفل إلى صف دراسي أو مدرسة خاصة كما يحتاج إلى مساعدة في الجانب السمعي والنطقي واللغوي والأكاديمي .

2-1-4الإعاقة السمعية الشديدة جدا :

وهنا تزيد درجة الفقدان السمعي عن(90) ديسبل قد يسمع الطفل الأصوات العالية ولكن لا يعي الترددات بل يشعر بالنغمات فقط ،ويعتمد على الرؤية أكثر من السمع في عملية التواصل، ويحتاج الطفل كذلك إلى صف أو مدرسة خاصة بالإضافة إلى المساعدة الخاصة.

(الصنعاني، 2009: 23)

من الملاحظ أن كل درجات الفقدان السمعي المتوسط والشديد جدا تحتاج إلى صفوف أو مدارس خاصة بالإضافة إلى التكفل التربوي، إلا فئة الإعاقة السمعية البسيطة لا تتطلب تدريس خاص أو مساعدة خاصة.

2-2التصنيف التربوي :

يركز التصنيف التربوي على العلاقة بين فقدان السمع وبين نمو الكلام واللغة، ويميز التربويون بين فئتين من المعوقين سمعيا:

2-2-1 الأصم :

ويقصد به الفرد الذي يعاني من عجز سمعي (70) ديسبل فأكثر لا يمكنه من الناحية الوظيفية من مباشرة الكلام وفهم اللغة اللفظية، وبالتالي يعجز عن التعامل بفاعلية في مواقف الحياة الاجتماعية حتى مع استخدام المعينات السمعية المكبرة للصوت، حيث لا يمكنه اكتساب المعلومات اللغوية أو تطوير المهارات الخاصة بالكلام واللغة عن طريق حاسة السمع، ويحتاج تعليمه إلى تقنيات ذات طبيعة خاصة.

2-2-2ضعيف السمع :

وهو الفرد الذي يعاني من صعوبات أو قصور في حاسة السمع يتراوح ما بين (30) وأقل من (70) ديسبل، ويمكنه الاستفادة من المعلومات المنقولة في صورة لغة منطوقة، وذلك باستخدام المعينات السمعية المناسبة لحالة السمع المتبقي لديه، ومعظم أفراد هذه الفئة بإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية المصممة للأطفال العاديين.

(الهذيلي : 2005).

3-خصائص المعاقين سمعيا: حسب رزيق (2022) :

تعرض الإعاقة السمعية على الأصم أو ضعيف السمع خصائص معينة تميزه عن أقرانه العاديين والتي بدورها تؤثر على جميع مظاهر نموه المعرفي واللغوي والاجتماعي والنفسي، نظرا لارتباط المظاهر بتعلم اللغة والكلام، وهذه الخصائص تنعكس بشكل واضح على قدراته وميزاته وإمكانياته واهتماماته وتؤثر على نظرته للحياة وفاعلية المشاركة فيها .

3-1الخصائص اللغوية :

-صعوبة سماع الأصوات خاصة المنخفضة .

-صعوبة فهم ما يدور حوله من مناقشات

-نقص عدد المفردات اللغوية.

-صعوبة التعبير الشفوي وحسب اللقياني والقريشي فإن المعاق سمعيا يعاني من تفاوت في درجات المشكلات اللغوية، تبعا لدرجة الإعاقة، ووقت الإصابة، وكذلك تبعا لوجوده في الأسرة لأحدهما أو كلاهما معاقا سمعيا والمشكلات اللغوية التي يعاني منها هذا الأخير تؤدي إلى العجز عن فهم اللغة السائدة والتحدث بها.

(رزيق ،2022: 93)

3-2الخصائص المعرفية:

يشير اللقياني والقريشي أن النمو المعرفي للأصم يرتبط باللغة فقد أشار كل من (بينيه وسيمون) أن عمليات التفكير لدى الأصم تنموا قبل تعلم اللغة وتتم هذه العمليات من خلال اللغة المرئية ذات الخصوصية المختلفة عن اللغة المنطوقة، الأمر الذي ينعكس على اللغة التي يكتسبها الأصم، والتي تتميز بأنها ذات جمل بسيطة (غير مركبة) وقصيرة وإضافة إلى أن التراكيب اللغوية مفككة وغير مترابطة المعنى ولا تلتزم بالقواعد النحوية أو الإملائية مما يعكس انخفاضا في مستوى القراءة، يؤثر على النواحي المعرفية.

(اللقياني والقريشي ،1996: 54.)

ويرى عبد المطلب القريطي (2001) بأن الصم غير متجانسين في الخصائص المعرفية للأسباب التالية:

-التأخر في اكتشاف الإصابة أو حدوثها.

- نوع الصمم ومدى عمق الإصابة.

-ولادة طفل أصم لأهل معاقين سمعيا أو عاديين.

- السن عند الالتحاق بالمدرسة أو التكفل المبكر.

-وجود اضطرابات أو إعاقات مصاحبة للإعاقة السمعية.

(القريطي، 2001: 76)

3-3الخصائص النفسية والاجتماعية:

يذكر موريس (2001) أن ظهور المشكلات النفسية التوافقية لدى المعاقين سمعيا يكون نتيجة كيفية تقبل الآخرين المحيطين بهم لإعاقتهم وخاصة الأهل، حيث أكدت الدراسات النفسية لهذه أن الخصائص النفسية لهم ترجع إلى تعرضهم لمواقف تتسم بالقسوة والتفرقة وإثارة الشعور بالنقص والإهمال والسخرية أو تتسم بالشفقة والتعبير عنها أمامهم.

(Moores, 2001, 48)

ويذكر حنفي أن كل من مورتان وريتشارد (Richard et Morthan(,1980أشارا إلى أن الطفل الأصم لا يشعر بحنان الأمومة وعطفها الدافئ ويرجع ذلك إلى عدم سماعه صوت أمه وترنيمها خلال فترة عنايتها به وهو في حضنها حيث أن هؤلاء الأطفال يعانون من الإحباط نتيجة لعدم تفهم الآخرين لهم ويسبب .افتقادهم لوسيلة التواصل (اللغة)

(حنفي، 2003: 57)

حيث أن قوشم أضاف أن الإعاقة السمعية تحد كثيرا من عالم خبرات الفرد وتحرمه من بعض التي يكون من خلالها شخصيته وهذا من شأنه أن يجعل سلوكه جامدا ويواجه الكثير من مواقف الشعور بعدم الأمان

(قوشم،2001: 64)

وأكد القريطي (2001) أن المعاقين سمعيا أقل قبولا من الأقران ويجدون صعوبة في إقامة علاقات صداقة مع أقرانهم العاديين

(القريطي، 2001: 315)

لذلك أضاف قاسم القريوتي أنهم يتجنبون التفاعل الاجتماعي في الجماعة ويميلون إلى المواقف الاجتماعية التي تجمعهم بفرد أو بفردين

(القريوتي وآخرون، 2001: 103)

وترى موراي (Murray 2004)أنهم: " أقل معرفة بقواعد السلوك المناسب ويعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية مما يجعلهم يميلون إلى العزلة ويصبحون أشخاصا اعتماديين .

(Murray ،2004، 69)

3-4-الخصائص الجسمية والحركية :

حسب كراز يعاني المعاقون سمعيا من اضطرابات في التآزر الحركي وقدرتهم على السيطرة على الأطراف والتنسيق بينها وتوجيه الحركات وحفظها وتكرار حدوثها بيسر وسهولة، مما ينعكس على قدراتهم في ضبط الحركات الدقيقة والتحكم في مسك وتحريك الفكين أثناء النطق والكلام، مما يصعب تعلمهم استخدام بقايا السمع، استخداما مثمرا وفعالا أو استخدامهم أساليب تعلم الكلام وقراءة الشفاه.

(كزاز، 2001: 74)

3-5 الخصائص الأكاديمية:

- على الرغم من أن ذكاء الطلاب المعاقين. سمعيا ليس منخفضا إلا أن تحصيلهم العلمي عموما منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين فالأداء الأكاديمي يعتمد كثيرا على التعلم اللغوي، ويظهر تأخرهم الدراسي في مجال التحصيل القرائي. ومثل هذا التأخر يزداد بزيادة شدة الضعف السمعي الذي يعاني منه المعاق سمعيا

(Trybus et Karchmer ". 1977, 53)

وأضاف (عبيد) أن فورت(Fuart 1971) قد وجدت أن المتوسط العام لمستوى القراءة بالنسبة للتلاميذ الذين بلغوا سن السادسة عشر (16) لم يتجاوزوا في مهارتهم القرائية أكثر من مستوى الصف الخامس ابتدائي كما كانت حصيلتهم من المفردات اللغوية شبيهة بحصيلة تلميذ عادي في الصف الثالث ابتدائي .

(عبيد ، 2000، 315)

ysseldy, Algottine يرون أن المشكلات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية، وتتأثر بمدى تأثر القدرات العقلية والشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدان والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية

(ysseldyAlgottine, 1995, 63)

4-البرامج التربوية لذوي الإعاقة السمعية:

وهي طرق تنظيم وتعليم وتربية المعوقين سمعياً، ويمكن أن تميز في هذا المجال أكثر من طريقة من طرق تنظيم البرامج التربوية ومنها:

-مراكز الإقامة الكاملة للمعوقين سمعياً.

-مراكز التربية الخاصة النهارية للمعوقين سمعياً.

-دمج المعاقين سمعياً في صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية.

-وهناك ثلاثة أنواع للتعليم المدرسي للأصم وضعيف السمع في الاتجاهات الحديث.

(عبيد ،2000: 188)

4-1المدارس العامة :

يستطيع المصاب بضعف بسيط في السمع الالتحاق بالمدارس العامة للأطفال الأصحاء وقد يحتاج فقط إلى وضعه في الصف الأول ليكون قريباً من المدرس وبإمكانه الاستمرار في التعلم ومنافسة أقرانه والمشاركة في كل النشاطات المدرسية والصفية والاجتماعية، ومن الضروري مراقبة تقدمه وعرضه للفحص الطبي لمعرفة إذا كان في حاجة إلى المعين السمعي .

4-2المدارس الخاصة بالصم:

يقبل في هذه المدارس الطلبة المصابين بالصمم بدرجة كبيرة في السنة السابعة. من العمر، وهي مجهزة بكل الوسائل السمعية المتقدمة ومكبرات الصور والمدرسين والأخصائيين في تعليم الصم.

4-3 وحدة لضعاف السمع في المدارس العامة:

لقد دلت التجارب التربوية الحديثة في كثير من البلاد فوائد هذه الوحدات التي تضم عدداً قليلاً من الطلبة المصابين بضعف متوسط في السمع والذين يحتاجون إلى المعين السمعي وإلى أجهزة مكبرات الصوت خاصة في التعليم الذي يعتمد على إتقان اللغة ولكن بوجودهم في المدارس العامة يشتركون مع الأصحاء في النشاط المدرسي وقد يستطيع بـ بعضهم عندما يتحسن مستواهم التعليمي الاشتراك مع الطلبة الأصحاء في كثير من الدروس خاصة العملية منها .وتعتبر مراكز الإقامة الكاملة في مراكز التربية

الخاصة للمعوقين سمعيا، من أقدم البرامج التربوية للمعوقين سمعياً ويميل الاتجاه التربوي الحديث إلى درج المعوقين سمعياً في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية أو في الصفوف العادية في المدرسة العادية ولكل شكل مبرراته، ومهما كان طريقة التنظيم فهي تتضمن بعض الطرق والبرامج الخاصة به، وذلك لتقديم المساعدة الضرورية للأطفال المعوقين سمعياً للتغلب على مشكلاتهم السمعية والتعليمية ربما كانت أهم واجبات الأخصائي هي:

-تدريب الأطفال المعوقين سمعيا على الاستخدام الصحيح للمعينات السمعية

-تدريب الأطفال على السمع.

-تعليم الأطفال قراءة الشفاه.

-تصحيح عيوب النطق والكلام عند هؤلاء الأطفال.

(عبيد ، 2000: 181 ، 182)

5- الاستراتيجيات التعليمية للمعاقين سمعيا:

الأطفال المعاقين سمعياً يشكلون في الوقت الحاضر مشكلة تحد للمتخصصين والدارسين في تعليم وتربية المعوقين في التعليم الخاص، ومصدر هذه العقبة يعود إلى فهم اللغة اللفظية وصناعة اللغة وإنشاء اللغة اللفظية، إن هاتين المشكلتين بمنتهى الصعوبة فاللغة هي وسيلة المعلم والمتعلم والمعاق سمعياً إذا لم يسمع من الولادة أو بعد الولادة بفترة كافية فإنه لن يستطيع المقدرة على تكوين اللغة، إذن فالمعاق سمعياً لا يدرك حديث الآخرين، وإن كان بقدر من التدريب يمكن للشخص الأصم من خلال حركة الشفاه التعرف على ما يدور أمامه من نقاش، ويصرف النظر عن قدرته على السمع أو قدرته على إدراك كنه الأحاديث التي ينطق بها الآخرون ومع افتراض عجزه عن السمع أو تمييز الأصوات فإن المعاق سمعياً

قد منح قدرة بصرية تمكنه من أن يعوض فقد السمع، وأول ما ينبغي توجيهه من خدمة نحو المعاق سمعياً هو تعليمه الكلام من خلال المعاهد المعدة لذلك ولكي يتكلم الفرد فإنه يستعين بأعضاء وأنشطة مختلفة من جسمه ولكل منها وظيفة غير الكلام منها الأسنان واللسان والشفتان والرئتان وعضلات الصدر والحجاب الحاجز... الخ.

وعندما يعرف أن عملية الكلام تحتاج إلى كل هذه الأعضاء فليس من المستغرب أن نجد أن الاضطراب في الكلام من أكثر الحالات انتشاراً بين الأطفال، كما يجب أن تتاح لهم الفرص للمساهمة في الحياة بالقدر الذي تسمح به قدراتهم واستعداداتهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص في مجال التربية والتعليم. وتختلف استراتيجيات البرامج التعليمية اللازمة للأطفال الصم اختلافاً واضحاً عن الاستراتيجيات المستخدمة مع الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ناتجة عن ضعف السمع، الأطفال ضعاف السمع لديهم القدرة على اكتساب مهارات الكلام والتقاط الأصوات المستخدمة في اللغة من خلال حاسة السمع حتى وإن كانت هذه الحاسة ضعيفة، فالمشكلة الرئيسية في تعلم هذا النوع من الأطفال تتمثل في محاولة تمكينهم من التعلم من خلال أساليب التعليم المستخدمة مع الأطفال العاديين، ويمكن تحقيق هذا الأمر في كثير من الأحيان باستخدام المعينات السمعية وزيادة التركيز على تدريب هؤلاء الأطفال على القراءة الجهرية. فالغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال يستطيعون فهم واستيعاب المناهج التعليمية التي تصمم أصلاً لفصول الأطفال العاديين في السمع .

(عبيد،2000: 190)

5-1: الاستراتيجيات التعليمية للأطفال ضعاف السمع.

يتطلب وضع استراتيجية تعليمية ملائمة للأطفال ضعاف السمع تحقيق ثلاث مطالب أساسيه هي:

-التعرف على حالات ضعف السمع.

-الفحص الكامل للأطفال ضعاف السمع والتأكد من حصولهم على العناية الطبية الكاملة .

-وضع وتخطيط البرامج التعليمية التي تتناسب مع الأطفال ضعاف السمع.

(عبيد ، 2000 :190)

خلاصة:

في الأخير يمكن أن نقف جازمين بأنه بات من الضروري الإيمان بضرورة التدخل المبكر في تنمية قدرات الطفل المعاق سمعيا و ذهنيا ، وتقديم الخدمات التربوية والنفسية اللازمة له، ومعرفة كيفية التعامل الصحيح معه، وكذا مساعدة الأهل وكافة الشرائح في كيفية تقبله كشخص فاعل في المجتمع ومواطن له واجبات وحقوق كغيره من العاديين، وهذا ما ينعكس لذاته وتقديره لشخصه، وإذا كان هناك من يدعوا فقط إلى تأهيل المعوقين سمعيا و ذهنيا وتدريبهم على الأعمال التي تتناسب مع إمكانياتهم .

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

-تمهيد

أولا:الدراسة الاستطلاعية

أهداف الدراسة الاستطلاعية

حدود الدراسة الاستطلاعية

نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا :منهج الدراسة

ثالثا : الدراسة الأساسية

1-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

2-مجتمع و عينة الدراسة الأساسية

3-حدود الدراسة الأساسية

4-أدوات الدراسة الأساسية

5-أساليب المعالجة الإحصائية

-الخلاصة

تمهيد:

بعد التطرق لمشكلة الدراسة في إطارها النظري في الفصول السابقة، يأتي الجانب الميداني ليكمل الدراسة ويزودها بالمعطيات والبيانات حول الظاهرة المدروسة من الواقع وذلك بإتباع إجراءات منهجية الدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، الدراسة الأساسية والتي تحتوي هذه الأخيرة على إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ومجتمع وعينة الدراسة الأساسية وحدود الدراسة الأساسية و أدوات الدراسة الأساسية وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مهمة وأساسية في البحث العلمي والتي من خلالها يمكن الاستطلاع على الظروف المحيطة والظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

(مروان، 2000، 38).

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التحقق من مدى صلاحيات الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الفعلية من حيث وضوح عبارتها وسلامة تعليماتها وتطبيقاتها.
- معرفة الصعوبات التي يمكن أن تصادف البحث خلال إجراءات الدراسة الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة للتأكد من صلاحيتها للتطبيق

2-حدود الدراسة الاستطلاعية:

- **أ- الحدود البشرية :**

تشمل عينة الدراسة فئتين هما :

2-1. معلموا فئة ذوي الإعاقة الذهنية :

تشمل عينة الدراسة الاستطلاعية على (64) معلما ومعلمة من فئة ذوي الإعاقة الذهنية الموجودين في ثلاثة مراكز نفسية بيداغوجية تربوية للمعاقين ذهنيا للموسم الدراسي 2022/2021.

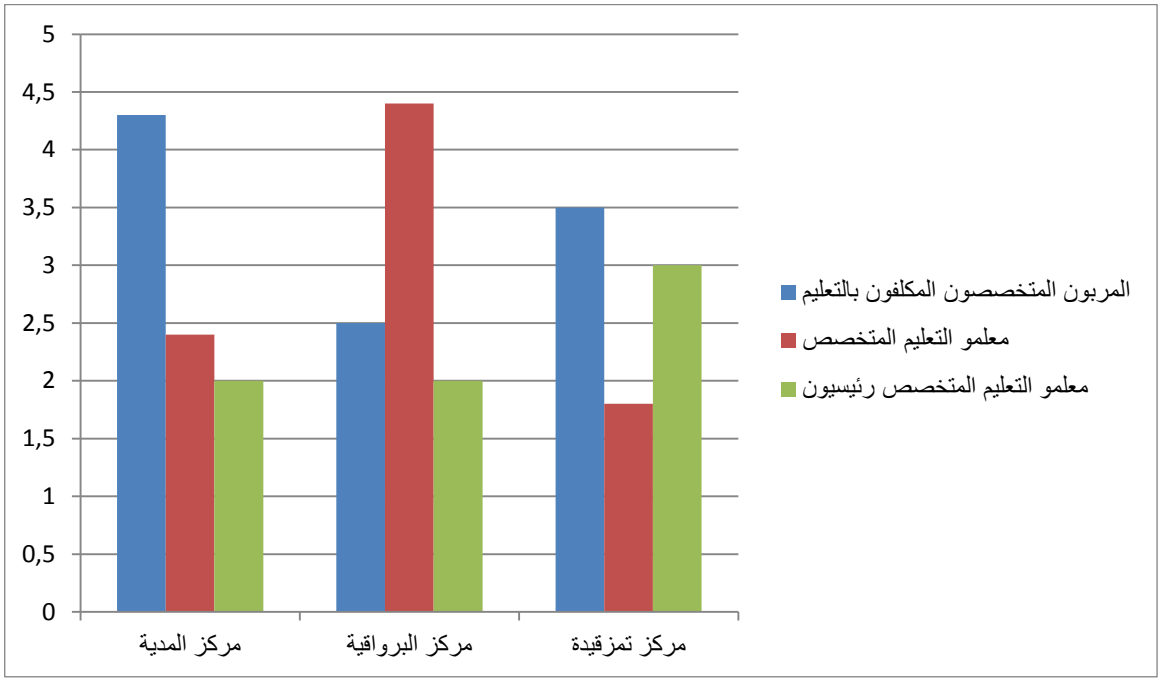
فكانت المراكز متمثلة في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بالمدية ،والمركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بالبرواقية ، وأيضا المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بتمزقيدة.

وكان معلموا فئة ذوي الإعاقة الذهنية مقسمين إلى ثلاث مجموعات مربون متخصصون المكلفون بالتعليم و معلموا التعليم المتخصص و معلموا التعليم المتخصص رئيسيون .

جدول رقم (5) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل مركز:

	المربون المتخصصون المكلفون بالتعليم		معلموا التعليم المتخصص		معلمو التعليم المتخصص رئيسيون		المجموع	النسبة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –المدية–	16	%57	3	%11	9	%32	28	%100
–البروقية–	10	%59	1	%6	6	%35	17	%100
–تمزقيدة–	12	%63	0	0	7	%37	19	%100
المجموع	38	%60	4	%6	22	%34	64	%100

شكل رقم (4) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل مركز.



من خلال الجدول رقم (5) والشكل البياني رقم (4) يتضح لنا:

المربون المتخصصون مكلفون بالتعليم في المراكز الثلاث ، حيث إن في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بالمدية بلغ عدد المربين المتخصصين المكلفين بمهنة تعليم أطفال ذوي الإعاقة الذهنية (16) مربيا بنسبة (57%) من معلمي ذوي الإعاقة الذهنية في هذا المركز.

في حين كان عدد المربين المتخصصين المكلفين تعليم أطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بالبرواقية بلغ (10) مربين متخصصين أي بنسبة (59%) من معلمي ذوي الإعاقة الذهنية في مركز البروقية.

في حين كان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بتمزقيدة كان عددهم (38) مربيا، بنسبة (63%).

وكان إجمالي المربيين المتخصصين المكلفين بتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا في المراكز الثلاث (38) بنسبة إجمالية تمثل (60%) من العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية

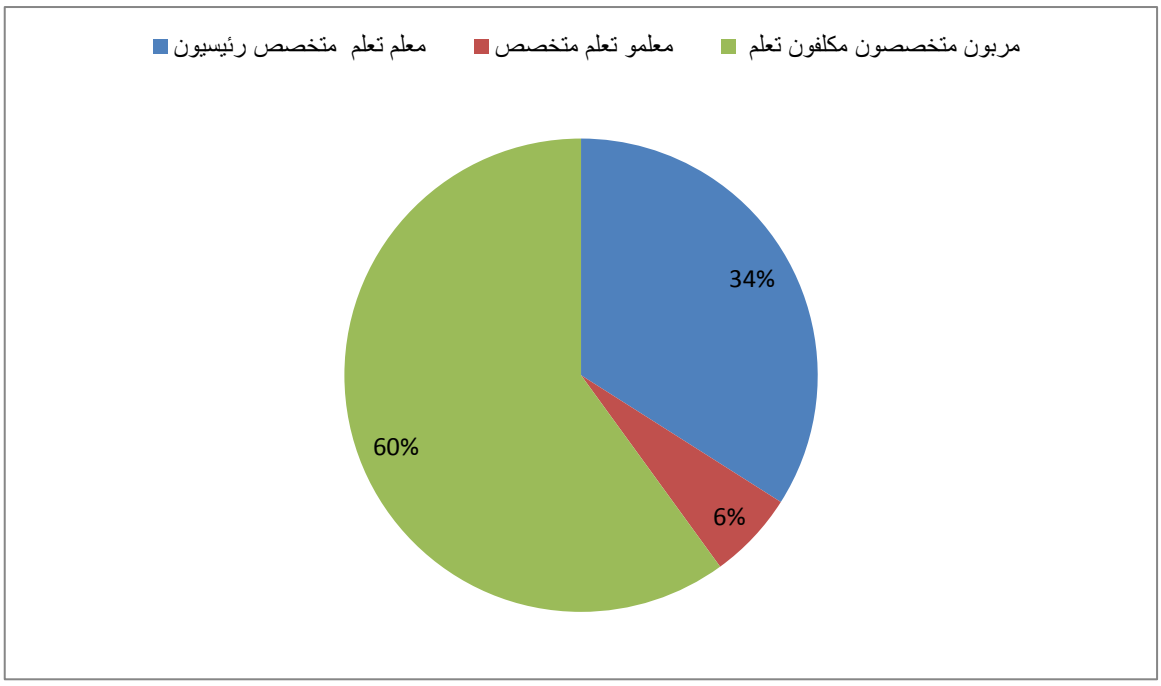
وأما بالنسبة لمعلمي التعليم المتخصص فكان في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بالمدية بلغ عددهم (3) معلمين ومعلمة للتعليم المتخصص لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أي بنسبة (11%) وأما المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بالبروقية فبلغ العدد (1) أي بنسبة (6%) من معلمي التعليم المتخصص لذوي الإعاقة الذهنية بالبروقية.

وكان المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا بتمزقيدة لا يحتوي على أي معلم التعليم المتخصص، وكان إجمالي معلمي التعليم المتخصص في المراكز الثلاث (4) أربعة بنسبة إجمالية تمثل (6 %)من إجمالي مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

أما بالنسبة لمعلمي التعليم المتخصص الرئيسيون لذوي الإعاقة الذهنية فبلغ عددهم في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للإعاقة الذهنية بالمدية (9) أي بالنسبة(32%) في حين كان عددهم في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للإعاقة الذهنية بالبروقية(6) أي بالنسبة(35%) وأما في المركز النفسي البيداغوجي التربوي للإعاقة الذهنية بتمزقيدة فبلغ عددهم (7) أي بالنسبة(37%) وكان عدد إجمالي معلمي التعليم المتخصص الرئيسين في المراكز الثلاث(22)معلما ومعلمة التعليم المتخصص رئيسي لذوي الإعاقة الذهنية بنسبة(34%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية

ومن خلال إجمالي النسب تبين لنا أن أعلى نسبة قدرت بـ(60%) وكانت للمربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة الذهنية، ثم تليها نسبة معلمي التعليم المتخصص رئيسين لأطفال الإعاقة الذهنية والتي كانت بنسبة(34%) وفي الأخير جاء معلمو التعليم المتخصص لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بنسبة(6%).

الشكل البياني رقم (5) يوضح النسبة الإجمالية لتوزيع كل مجموعة من مجموعات العينة الاستطلاعية.



2-2. معلموا فئة ذوي الإعاقة السمعية:

تشمل عينة الدراسة الاستطلاعية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية على (122)معلما موجودين في مدرسة المعاقين سمعيا ببني سليمان المدية- ومدرسة المعاقين سمعيا ببوخالفة تيزي وزو- ومدرسة

المعاقين سمعيا بالشلف للموسم الدراسي 2022/2021 وكان معلموا فئة ذوي الإعاقة السمعية مقسمين إلى ثلاث مجموعات :

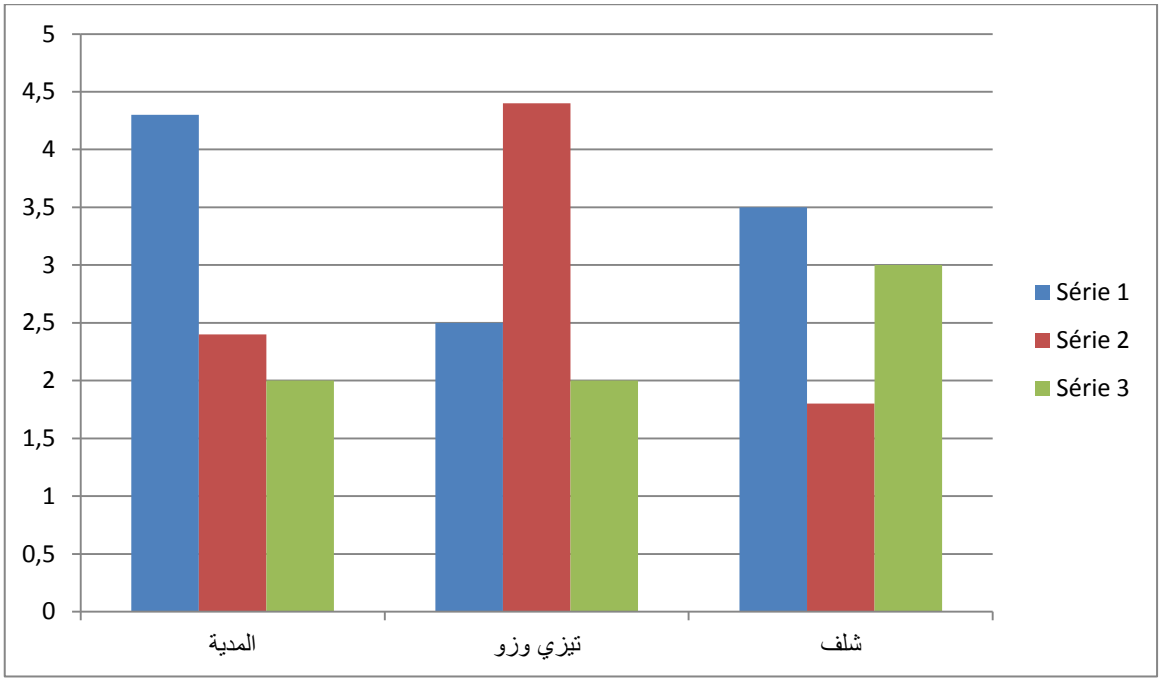
- مربون متخصصون مكلفون بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
- معلموا التعليم المتخصص لأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
- معلموا التعليم المتخصص رئيسيون لتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية.

الجدول رقم (6) يبين نسبة توزيع أفراد الفئة الاستطلاعية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب بعض مدارس المعاقين سمعيا

مجموعة المعلمين	مربون متخصصون مكلفون بالتعليم		معلم التعلم المتخصص		معلم التعلم المتخصص رئيسي		المجموع	النسبة الإجمالية
المراكز	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مدرسة المعاقين سمعيا– المدية–	42	%95	0	0	2	%5	44	%36
مدرسة المعاقين سمعيا– تيزي وزو–	38	%80	4	%9	5	%11	47	%38.5
مدرسة المعاقين سمعيا –شلف–	26	%84	2	%6	3	%10	31	%25.5

المجموع	106	%87	6	%5	10	%8	122	%100

الشكل البياني رقم (6) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب بعض مدارس المعاقين سمعيا



من خلال الجدول رقم (6) والشكل البياني رقم (6) يتبين لنا أن المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية في مدارس المعاقين سمعيا أكبر نسبة من معلمي التعليم المتخصص ومعلمي التعليم المتخصص رئيسين في مدارس المعاقين سمعيا الثلاث.

حيث إن في مدرسة المعاقين ببني سليمان –المدية– بلغ عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال فئة ذوي الإعاقة السمعية بـ (42) مربيا أي بنسبة(95 %) من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في هذا المركز.

وكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية ، في مدرسة المعاقين سمعيا ببوخالفة –تيزي وزو.(38) مربيا أي بنسبة(80%) من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في هذا المركز.

وكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية في مدرسة المعاقين سمعيا بالشلف(26) مربيا أي بنسبة(84%) من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في هذا المركز.

و قدر عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الثلاث (المدية وتيزي وزو وشلف) بـ (106) أي بنسبة(87%)من عدد إجمالي معلمي المدارس الثلاث.

وأما بالنسبة لمعلمي التعليم المتخصص فكان عددهم في مدرسة بني سليمان المدية (0) أي لا يوجد، وفي مدرسة المعاقين سمعيا: ببوخالفة– تيزي وزو– فكان عددهم (4) أي بنسبة (9%)من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدرسة المعاقين سمعيا ببوخالفة –تيزي وزو–، وكان عددهم في مدرسة المعاقين سمعيا بالشلف (2) أي بنسبة(6%)من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدرسة المعاقين سمعيا بالشلف.

وكان عدد معلمي التعليم المتخصصين لأطفال المعاقين سمعيا في المدارس الثلاث(المدية وتيزي وزو وشلف) (6) أي بنسبة (5%) من عدد إجمالي معلمي للمدارس الثلاث.

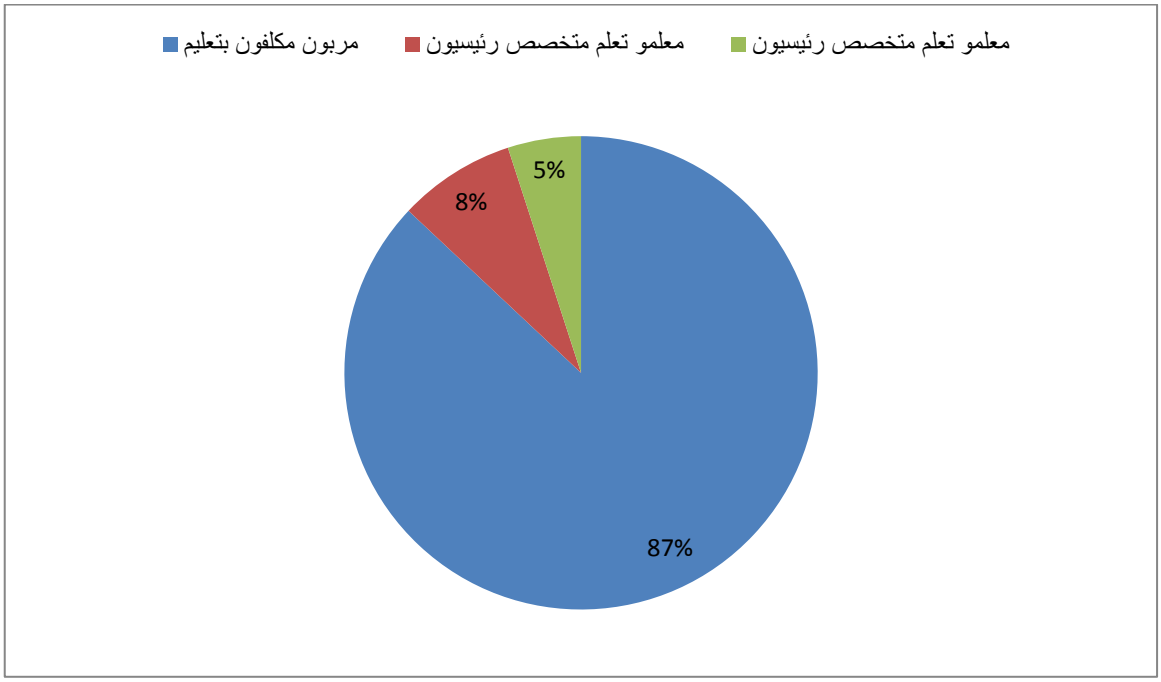
في حين كان عدد معلمي التعليم المتخصصين رئيسين لأطفال المعاقين سمعيا في مدرسة المعاقين سمعيا بالمدية (2) أي بنسبة(5%) من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدرسة المعاقين سمعيا بالمدية.

وكان عدد معلمي التعليم متخصصين رئيسين للأطفال المعاقين سمعيا في مدرسة المعاقين سمعيا بتيزي وزو (5) معلمين أي بنسبة(11%) من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية ،أما في مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بالشلف فكان عددهم (3) أي بنسبة(10 %) من معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدرسة معاقين سمعيا بالشلف.

وكان عدد إجمالي معلمي التعليم متخصصين رئيسين لأطفال المعاقين سمعيا في مدارس المعاقين سمعيا الثلاث (10)معلمين أي بنسبة(8%)من النسبة الإجمالية لمدراس المعاقين سمعيا الثلاث.

ومن خلال إجمالي النسب يتبين لنا أن أعلى نسبة قدرت بـ (87%)من النسبة الكلية لمدارس المعاقين سمعيا الثلاث ، حيث كانت للمربين المتخصصين المكلفين بتعليم الأطفال المعاقين سمعيا، ثم تليها نسبة(8%) من النسبة الإجمالية لمعلمي التعليم المتخصصين رئيسين وفي الأخير نسبة(5%) لمعلمي التعليم المتخصصين.

الشكل رقم (7) يبين لنا النسبة الإجمالية لتوزيع كل مجموعة من مجموعة المعلمين من فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس المعاقين سمعيا (بالمدية- تيزي وزو والشلف).



3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصل الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى جملة من النتائج منها :

- التقرب من الأساتذة ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية والقياس النفسي، ومن المفتش البيداغوجي والمنسقة البيداغوجية للمركز في مديرية النشاط الاجتماعي والاستفادة من خبراتهم.
- التعمق في موضوع الدراسة والتأكد من ضرورة الدراسة وأهمية النتائج التي يمكن الوصول إليها.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة والتأكد من صدقها وثباتها.
- التأكد من مدى وضوح البنود للمعلمين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية.
- التعرف على المشاكل والصعوبات التي واجهها الباحث لتفاديها في الدراسة الأساسية.

ثانيا: منهج الدراسة

إن تعدد المناهج أدى إلى تعدد المواضيع واختلافها لكن لكل منهج وظيفته وخصائصه، فتحدد منهج الدراسة في إيجاد صيغة المشكلة وأهدافها.

ففي دراستنا الحالية والتي تكشف عن مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية، فإن الحاجة تدعوا إلى استخدام منهج يتماشى مع أهدافها ويتفق مع البعد الزمني الذي تجري فيه، ومن خلال اطلاعنا على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث تم اتباع المنهج الوصفي المسحي الذي يقوم أولا بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها، وأن طبيعة الدراسة تهدف إلى استكشاف مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية في المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا وأيضا معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس المعاقين سمعيا في بعض ولايات الوطن (الجزائر).

ثالثا : الدراسة الأساسية :

1-اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صدق وثبات مقياسين

-مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم). تم تطبيقه على الدراسة الأساسية المقدرة بـ (509) معلما فئة ذوي الإعاقة الذهنية بعدد من المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا في مختلف ولايات الوطن ،

ومقياس الكفايات لمعلم المعاقين سمعيا الذي تم تطبيقه على الدراسة الأساسية و المقدرة ب (341) معلما فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس المعاقين سمعيا في بعض ولايات الوطن.

وذلك من خلال توزيع مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) على معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية في المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا في بعض ولايات الوطن.

ومقياس الكفايات لمعلمي المعاقين سمعيا تم توزيعه على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس المعاقين سمعيا في بعض ولايات الوطن، حيث تم الوقوف على أي تسائل أو طلب توضيح من طرفهم فيما يخص أسئلة المقياس، وقد تمت عملية التطبيق بشكل عادي رغم ما تعرض له الباحث من عراقيل كعدم قبول بعضهم للمقياس وعدم الاهتمام به وعدم إرجاعه.

وقد كانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو التالي :

الخطوة الأولى : الاتصال بنائب العميد لما بعد التدرج و البحث العلمي لجامعة مولود معمري بتيزي وزو من أجل الحصول على توصية إدارية لتسهيل الدراسة الميدانية

- **الخطوة الثانية** :الاتصال بالمدير العام لحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم على مستوى وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة من أجل الترخيص الميداني الأولي في المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا و مدارس المعاقين سمعيا **(الملحق رقم 1)**

- **الخطوة الثالثة** :الاتصال بمديريات النشاط الاجتماعي للولايات التي اخترت من أجل الترخيص الثاني لإجراء الدراسة على مستوى ولاياتهم في المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا ومدارس المعاقين سمعيا **(الملحق رقم 2)**

- **الخطوة الرابعة** :الاتصال بمدراء المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا ومدارس المعاقين سمعيا التي أجريت الدراسة على مستواهم من أجل الترخيص الثالث ،والتسهيل للباحث تطبيق الدراسة و إعطائهم الموافقات من طرف الوزارة الوصية و مديريات النشاط الاجتماعي **(الملحق رقم3)**

- **خطوة الخامسة:** إجراء لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع مقياس على كل فرد، وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة و طبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من استخدامها وتطبيقها ،ثم تمت قراءة تعليمات الأداة المستخدمة و شرح طريقة الإجابة عليها .

2-. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

كي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز لابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه، وأن توضع المقاييس المستعملة من أجل حصر هذا المجتمع .

اشتملت عينة الدراسة على عينة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا في ولايات : تلمسان، البويرة، الشلف، البليدة، تيزي وزو، سطيف، تيارت، عين الدفلى، غرداية، تيبازة.

وأيضا على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس المعاقين سمعيا في ولايات: البليدة، البويرة، سطيف، تيارت، عين الدفلى، غرداية، تيبازة، تلمسان.

حيث بلغ حجم المجتمع الأصلي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية (561) معلما.

والمجتمع الأصلي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية (396) معلما ،حيث تم استخدام طريقة المسح الشامل حيث تم اعتماد الطريقة الطبقية العشوائية في اختيار العينة وذلك من خلال مجتمع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية في بعض ولايات الوطن، حيث تم تقسيم الوطن إلى(4) جهات: الوسط، الشرق، الغرب، الجنوب، وأخذ (10%) من المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعوقين ذهنيا في كل منطقة و(10%) من مدارس المعاقين سمعيا كذلك.

وكانت النتائج حسب وزارة التضامن الوطني والأسرة وبعد إجراء القرعة كانت العينة تشمل في الوسط المراكز النفسية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا كل من ولاية (البليدة، عين الدفلى، تيبازة) ،وأما بالنسبة للشرق

فكانت ولايات (البويرة، تيزي وزو، سطيف) ، وأما مراكز الغرب فكانت ولايات : (تيارت، تلمسان)، وأما الجنوب فكان ممثلا بولاية : (غرداية).

وبالنسبة لمدارس المعاقين سمعيا فكانت مدارس المعاقين سمعيا الوسط في كل من: (البليدة، عين الدفلى، تيبازة)، والشرق: (البويرة وسطيف)، وبالنسبة للغرب فكانت(تيارت، تلمسان) وأما الجنوب فكانت (غرداية).

والجدول التالي يوضح توزيع العينة على المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا وعدد المقاييس التي وزعت على جميع المعاقين من فئة ذوي الإعاقة الذهنية والمسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة.

وأيضا على مدارس المعاقين سمعيا، وعدد المقايس التي وزعت على جميع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية والمسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة.

الجدول رقم (7) يبين توزيع العينة وعدد المقاييس التي وزعت على المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا المسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة.

	المراكز النفسية البيداغوجية التربوية النفسية للمعاقين ذهنيا	الموزعة	المسترجعة	لم ترجع	المحذوفة
1	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا – تلمسان–	70	58	12	0
2	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –البويرة–	53	49	4	0
3	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –الشلف–	61	49	12	0
4	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –البليدة–	50	48	2	0
5	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين	75	74	1	0

	ذهنيا– تيزي وزو–				
6	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا– سطيف–	43	40	3	0
7	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –تيارات–	48	48	0	0
8	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –عين الدفلى–	35	35	0	0
9	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –غردية–	75	63	12	0
10	المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا –تيبازة–	51	45	6	0
المجموع		**561**	**509**	**52**	**0**

بعد عملية توزيع مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) على مجتمع الدراسة بأكمله والبالغ (561) ، وبعد جمعها تم الغاء (52) للأسباب التالية:

(52) نسخة لم تسترجع.

(0) نسخة محذوفة عدم اكتمال الاجابة على مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) وعلى هذا الأساس أصبح العدد الاجمالي لعينة الدراسة هو (509) معلما لفئة ذوي الإعاقة الذهنية في المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا لـ(10) ولايات من ولايات الوطن الجزائري.

الجدول رقم (8)يبين توزيع القيمة على مدارس المعاقين سمعيا وعدد المقاييس التي وزعت على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية المسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة.

	مدارس المعاقين سمعيا	الموزعة	المسترجعة	التي لم ترجع	المحذوفة
1	مدرسة المعاقين سمعيا –البويرة –	63	52	11	0
2	مدرسة المعاقين سمعيا –البليدة–	51	36	15	0
3	مدرسة المعاقين سمعيا –سطيف	38	38	0	0
4	مدرس المعاقين سمعيا –تيارات–	39	39	0	0
5	مدرسة المعاقين سمعيا –عين الدفلى–	34	34	0	0
6	مدرسة المعاقين سمعيا –غرداية–	75	50	25	0
7	مدرسة المعاقين سمعيا– تيبازة –	53	49	4	0
8	مدرسة المعاقين سمعيا –تلمسان	43	43	0	0
	المجموع	**39**	**341**	**55**	**0**

- (55) نسخة لم تسترجع.
- (0) نسخة محذوفة نسخة عدم اكتمال الاجابة على المقياس.

وعلى هذا الأساس أصبح العدد الاجمالي لعينة الدراسة هو (341) معلما من فئة ذوي الإعاقة السمعية بمدارس المعاقين سمعيا ببعض ولايات الوطن (8) ولايات.

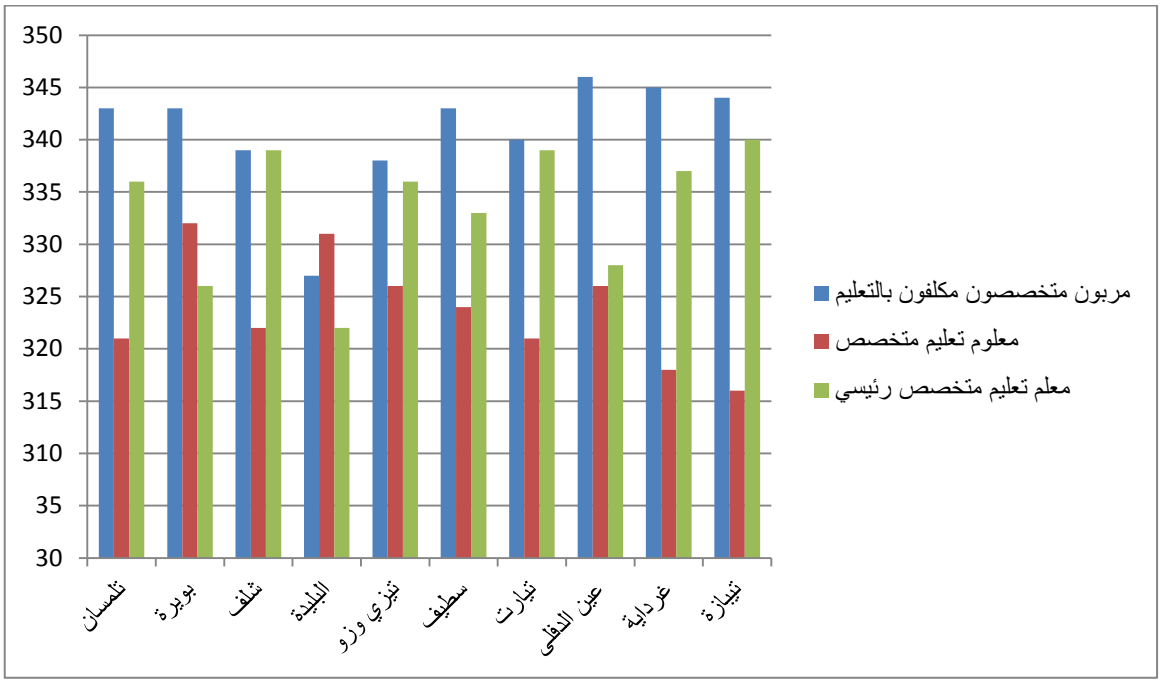
2-1- معلموا فئة ذوي الإعاقة الذهنية:

2-1-1. توزيع العينة لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية:

الجدول رقم (9) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية:

العدد	المراكز	المربون المتخصصون المكلفون بالتعليم		معلموا التعليم المتخصصين		معلموا التعليم المتخصصون رئيسيون		المجموع بالنسبة لكل ولاية	النسبة لكل ولاية
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	المركز النفسي البيداغوجي التربوي – تلمسان–	25	%43	12	21%	21	36%	58	11
2	البويرة	21	%43	15	32%	12	26%	49	%10
3	الشلف	19	%39	11	22%	19	39%	49	%10
4	البليدة	13	%27	15	31%	20	22%	48	9%
5	تيزي وزو	28	%38	19	26%	27	36%	74	%15
6	سطيف	17	%43	10	24%	13	33%	40	%8
7	تيارت	19	%40	10	21%	19	39%	48	9%
8	عين الدفلى	16	%46	9	26%	10	28%	35	%7
9	غرداية	28	%45	11	18%	24	37%	63	13%
10	تيبازة	20	%44	7	16%	18	40%	45	%8
المجموع الكلي		206	41%	119	23%	148	36%	509	%100

التمثيل البياني رقم (8) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية.



من خلال الجدول رقم (5) والتمثيل البياني رقم (6) يتضح لنا أن في المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بتلمسان يبلغ عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (25) مربيا أي بنسبة (43%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تلمسان وبلغ عدد معلمي التعليم متخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تلمسان (12) معلما بنسبة (21%) وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (21) معلما أي نسبة (36%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تلمسان، وكان عدد إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تلمسان (58) معلما أي بنسبة (11%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وأما في المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بالبويرة فقد بلغ عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (21) مربيا أي بنسبة (43%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البويرة، وكان عدد معلمي التعليم متخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البويرة (15) معلما بنسبة

(31%)، وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (13) معلما أي نسبة (26%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البويرة وكان عدد إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البويرة (49) معلما أي بنسبة (10%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وأما بالنسبة للمراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بالشلف فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (19) مربيا أي بنسبة (39%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية شلف وبلغ عدد معلمي التعليم متخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البويرة (11) معلما بنسبة (22%) وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (19) معلما أي نسبة (39%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية شلف ، وكان العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية شلف (49) معلما أي بنسبة (10%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

أما في المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بالبليدة فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (13) أي بنسبة (27%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البليدة، وبلغ عدد معلمي التعليم متخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البليدة (15) معلما بنسبة (31%)، وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (20) معلما أي نسبة (22%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البليدة، وقدر عدد إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية البليدة (48) معلما أي بنسبة (9%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وكان العدد في المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بتيزي وزو بالنسبة للمربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (28) مربيا أي بنسبة (38%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة

الذهنية لولاية تيزي وزو، وأما عدد معلمي التعليم متخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيزي وزو فكان (19) معلما أي بنسبة (26%) وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (27) معلما أي نسبة (36%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيزي وزو، وكان عدد إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيزى وزو (74) معلما أي بنسبة (15%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وأما بالنسبة للمراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بسطيف فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (17) مربيا أي بنسبة (43%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية سطيف، فبلغ عدد معلمي التعليم المتخصص لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية سطيف (10) معلمين بنسبة (24%) وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (13) معلما أي بنسبة (33%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية سطيف وكان عدد إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية سطيف (40) معلما أي بنسبة (8%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وبالنسبة للمراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بتيارات فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (19) مربيا أي بنسبة (40%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيارت، بلغ عدد معلمي التعليم المتخصص لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيارت (10) معلمين أي بنسبة (21%) ، وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (19) معلما أي بنسبة (39%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيارات وكان عدد إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيارت (48) معلما أي بنسبة (9%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

–و كان في المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بعين الدفلى عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (16) مربيا أي بنسبة (46%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية عين الدفلى وكان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية عين الدفلى (9) معلمين أي بنسبة (26%) وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسيين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (10) معلمين أي بنسبة (28%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية عين الدفلى، وكان العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية عين الدفلى (35) معلما أي بنسبة (7%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

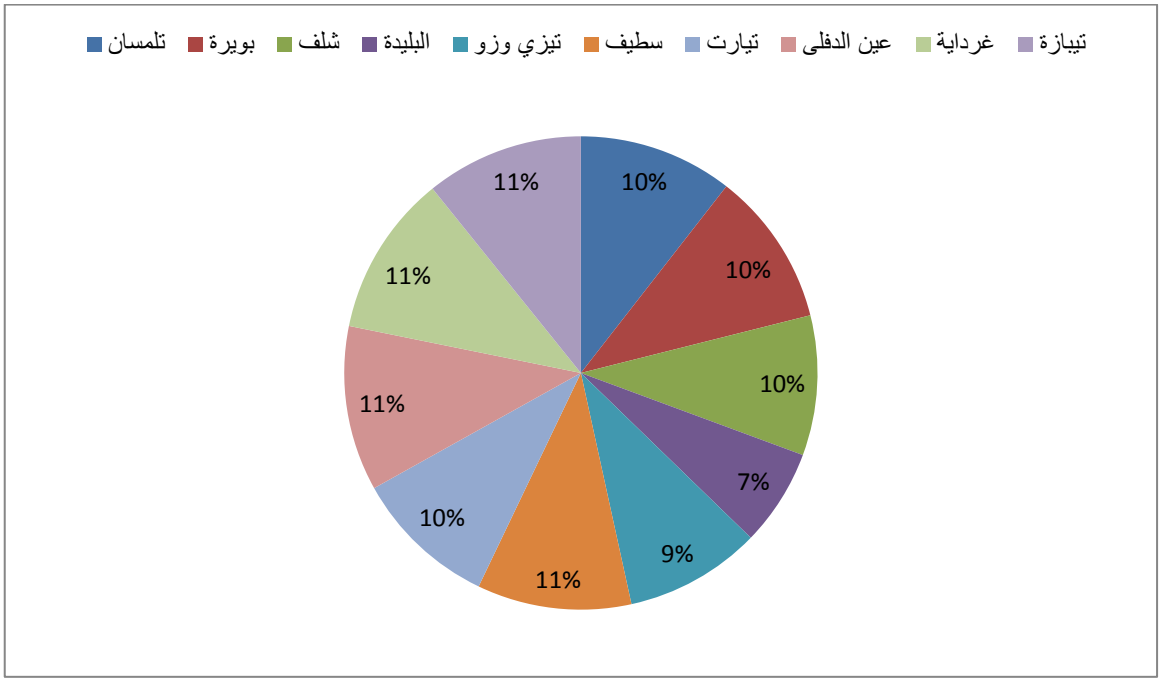
وقد بلغ العدد في المراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا غرداية بالنسبة المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (28) مربيا أي بنسبة (45%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية غرداية وكان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية غرداية (11) معلما بنسبة (18%) ، وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصص رئيسين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (24) معلما أي بنسبة (37%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية غرداية ، وكان العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية غرداية (63) معلما أي بنسبة (13%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

أما بالنسبة للمراكز النفسية التربوية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا بتيبازة فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بالتعليم (20) مربيا أي بنسبة (44%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيبازة، وكان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة ذهنية لولاية تيبازة (7) معلمين أي بنسبة (16%) ،وأما بالنسبة لمعلمي التعليم متخصصين رئيسيين لفئة ذوي الإعاقة الذهنية فكان عددهم (18) معلما أي بنسبة (40%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيبازة وكان العدد لإجمالي

لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لولاية تيبازة قد بلغ (45) معلما أي بنسبة (8%) من إجمالي نسبة معلمي الفئة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وعليه فقد بلغ العدد الإجمالي للمربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال فئة ذوى الإعاقة الذهنية (206) مربيا أي بنسبة (41%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الإجمالية ، في حين كان العدد الإجمالي لمعلمي التعليم المتخصص لفئة ذوى الإعاقة الذهنية (119) معلما أي بنسبة (23%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية ، و أما بالنسبة لعدد معلمي التعليم متخصصين رئيسيين قد بلغ(184) بنسبة (36%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

تمثيل بياني رقم (9) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب كل ولاية.



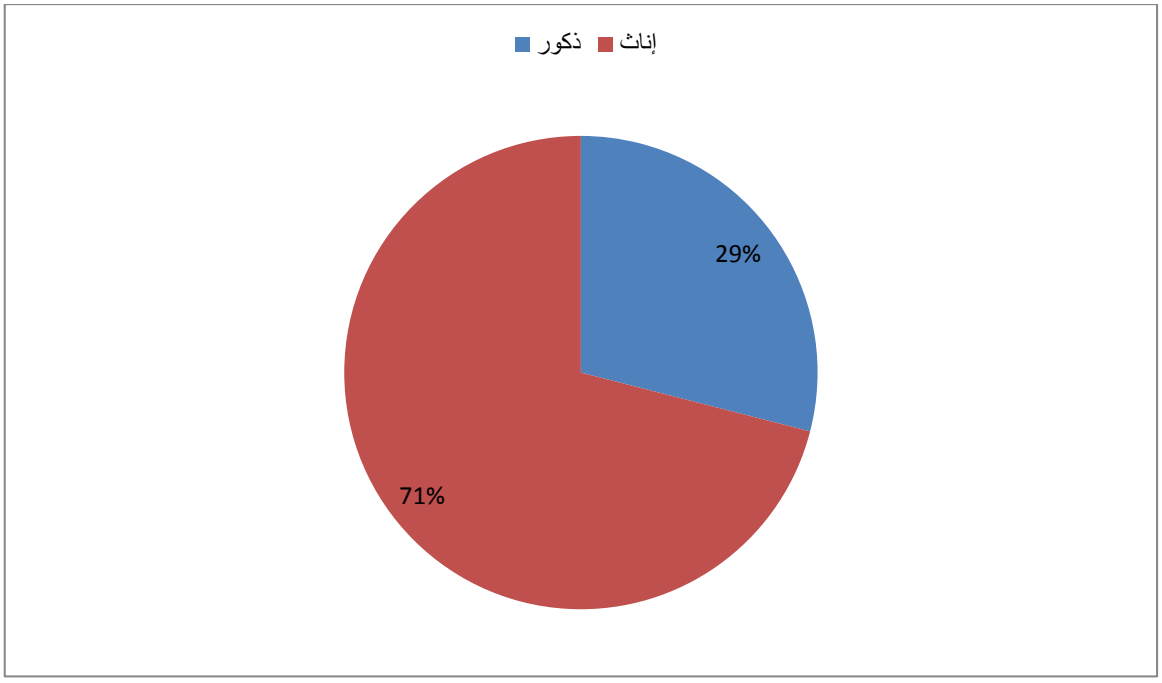
2-2-2 خصائص عينة الدراسة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية:

أ- **حسب الجنس:** يتم توزيع عينة الدراسة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الجنس كالتالي:

الجدول رقم (10) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الجنس.

الجنس	المربون المتخصصون المكلفون بالتعليم	معلموا التعلم المتخصصون	معلموا التعليم متخصصون رئيسيون	المجموع	النسبة
ذكور	54	45	48	147	%29
إناث	152	74	136	362	%71
المجموع	206	119	184	506	%100

التمثيل البياني رقم (10) يوضح نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الجنس.



من خلال الجدول رقم (10) والتمثيل البياني رقم (10) يتضح لنا أن عدد الذكور بلغ (147) معلما فئة ذوي الإعاقة الذهنية بنسبة (29%)، بالمقابل بلغ عدد الإناث (362) معلمة لفئة ذوي الإعاقة الذهنية أي بنسبة (71%).

وعليه فعدد الإناث أكبر من عدد الذكور بـ (215) أي بنسبة(42%).

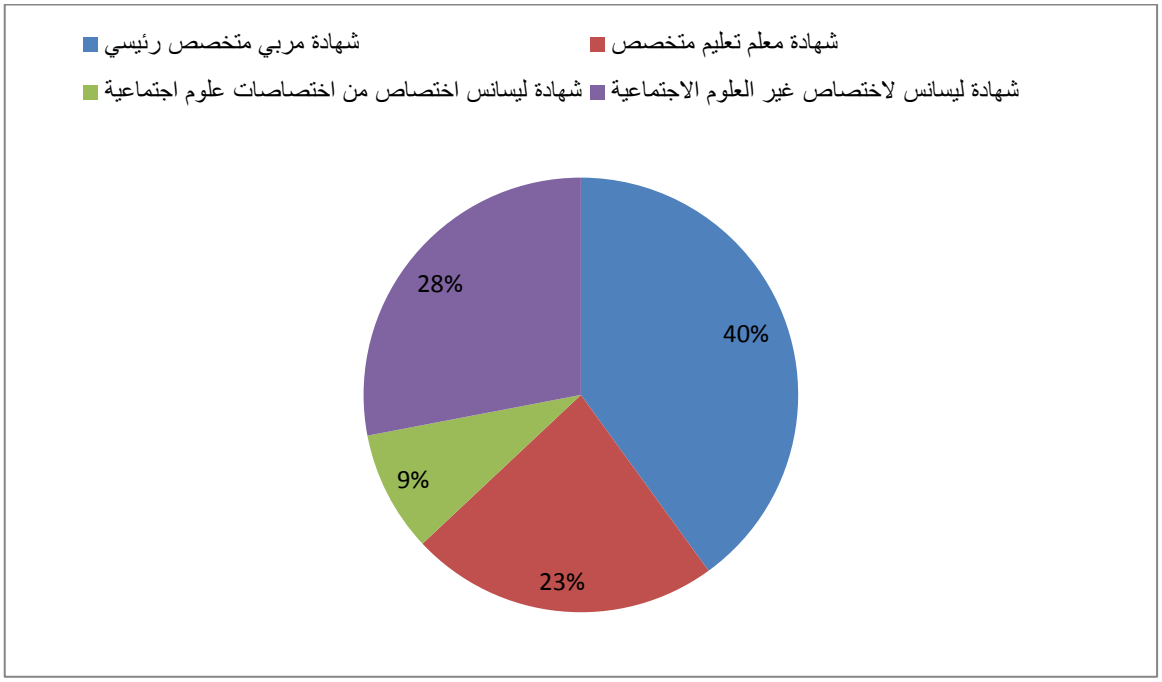
ب- حسب التخصص:

كان توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب التخصصات التالية:

الجدول رقم (11) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب التخصص.

التخصص	مربون متخصصون مكلفون بالتعليم	معلم التعليم متخصص	معلموا التعليم متخصصون رئيسيون	المجموع	النسبة
شهادة مربي متخصص	206	0	0	206	%40
شهادة معلم التعليم المتخصص	0	0	0	119	%23
شهادة ليسانس في اختصاص من اختصاصات العلوم الإجتماعية	0	119	42	42	%9
شهادة ليسانس في اختصاص غير العلوم الاجتماعية	0	0	142	142	%28
المجموع	206	119	184	509	

التمثيل البياني رقم (11) يوضح نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب التخصص.



من خلال الجدول رقم (11) والتمثيل البياني رقم (11) يتضح لنا:

إن معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم شهادة مربي متخصص رئيسي بلغ عددهم (206) أي بنسبة (40%)، أما المعلمين الذين لديهم شهادة تعليم متخصص فبلغ عددهم (119)معلما أي بنسبة (23%)، فيما كان عدد معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم شهادة ليسانس في اختصاص من اختصاصات العلوم الاجتماعية (42) معلما أي نسبة (9%)، أما الذين لديهم شهادة ليسانس في اختصاص غير العلوم الاجتماعية فكان عددهم (142) معلما أي بنسبة(28%).

وعليه فإن الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي أكبر بفارق (12%) عن الذين يملكون شهادة ليسانس في غير اختصاصات العلوم الاجتماعية وبفارق (17%) عن الذين يملكون شهادة معلم متخصص، وبفارق (31%) عن الذين يملكون شهادة ليسانس في اختصاصات العلوم الاجتماعية.

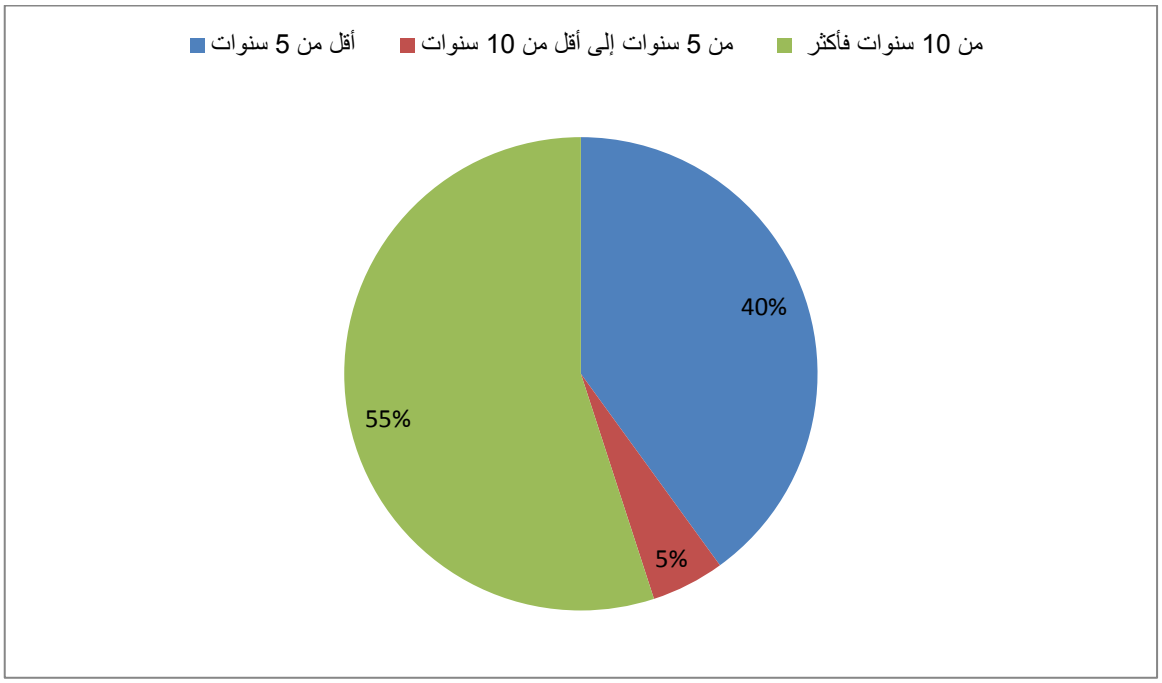
ج- حسب الخبرة:

لقد كان توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الخبرة كاالأتي:

الجدول رقم (12) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الخبرة.

الخبرة	المربون المتخصصون المكلفون بالتعليم	معلموا التعليم المتخصصون	معلموا التعليم المتخصصون رئيسيون	المجموع	النسبة
أقل من 5 سنوات	23	0	184	207	%40
من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	23	0	0	23	%5
10 سنوات فأكثر	160	119	0	279	%55
المجموع	206	119	184	509	%100

التمثيل البياني رقم (12) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية حسب الخبرة.



من خلال الجدول رقم (12) والتمثيل البياني رقم (12) يتضح لنا أن معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة أقل من(5) سنوات بلغ عددهم (207) معلما أي بنسبة (40%)أما المعلمين الذين يملكون خبرة من(05) سنوات إلى اقل من (10) سنوات فبلغ عددهم (23) معلما ، أي بنسبة (5%)، في حين كان عدد المعلمين الذين لديهم خبرة لأكثر من(10) سنوات فبلغ عددهم(279) معلما أي بنسبة (55%).

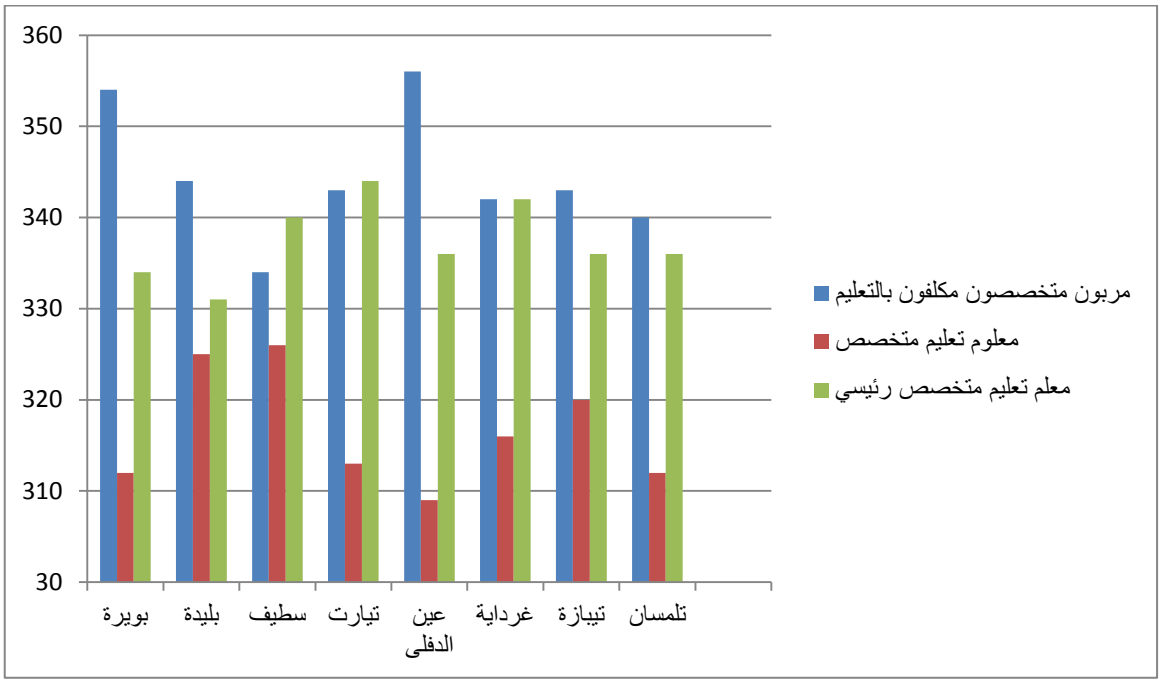
2-2-معلموا فئة ذوي الإعاقة السمعية:

2-2-1. توزيع العينة لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل ولاية:

الجدول رقم (13) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل ولاية

العدد	مدارس المعاقين سمعيا	المربون المتخصصون المكلفون بالتعليم		معلموا التعليم المتخصصون		معلمو التعليم المتخصصون		المجموع في كل ولاية	النسبة في كل ولاية
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	البويرة	28	%54	6	%12	18	%34	52	%15
2	البليدة	16	%44	9	%25	11	%31	36	%11
3	سطيف	13	%34	10	%26	15	%40	38	%11
4	تيارت	17	%43	5	%13	17	%44	39	%12
5	عين الدفلى	19	%56	3	%9	12	%35	34	%10
6	غرداية	21	%42	8	%16	21	%42	50	%15
7	تيبازة	21	%43	10	%20	18	%36	49	%14
8	تلمسان	17	%40	5	%12	21	%36	43	%12
المجموع		152	%44	56	%16	133	%49	341	%100

التمثيل البياني رقم (13) يبن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل ولاية.



من خلال الجدول رقم (13) والتمثيل البياني رقم (13) يتضح لنا أن :

مدرسة المعاقين سمعيا بالبويرة كان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (28) مربيا أي بنسبة (54%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بالبويرة ، بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البويرة (6) معلمين أي بنسبة (12%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بالبويرة ، في حين كان عدد معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البويرة (18) معلما أي بنسبة (34%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البويرة.

وعليه فقد بلغ العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بولاية البويرة (52) معلما أي بنسبة (15%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

أما مدرسة المعاقين سمعيا بالبليدة ، كان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (16) مربيا أي بنسبة (44%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بالبليدة ، بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البليدة (9) معلمين أي بنسبة (25%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بالبليدة ، وبلغ عدد معلمي التعلم المتخصصين رئيسيين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البليدة (11) معلما أي بنسبة (31%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البليدة .

وعليه فقد قدر العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية البليدة (36) معلما أي بنسبة (11%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

وبالنسبة لمدرسة المعاقين سمعيا بسطيف فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (13) مربيا أي بنسبة (34%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بسطيف بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية سطيف (10) معلمين أي بنسبة (26%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بسطيف ،في حين كان عدد معلمي التعليم المتخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية سطيف (15) معلما أي بنسبة (40%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية سطيف.

وبالتالي نجد أن العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بولاية سطيف قد بلغ (38) معلما أي بنسبة (11%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

وفي مدرسة المعاقين سمعيا بتيارت، كان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (17) مربيا أي بنسبة (43%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بتيارات بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيارت (5) معلمين أي بنسبة (13%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بتيارت، في حين بلغ عدد معلمي التعليم المتخصصين

رئيسيين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيارت (17) معلما أي بنسبة (44%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيارت.

وبالتالي العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بولاية تيارت بلغ (39) معلما أي بنسبة (12%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

أما بالنسبة لمدرسة المعاقين سمعيا بعين الدفلى فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (19) مربيا أي بنسبة (56%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بعين الدفلى، بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية عين الدفلى (3) معلمين أي بنسبة (9%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بعين الدفلى ،أما عدد معلمي التعليم المتخصصين رئيسين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية عين الدفلى فبلغ (12) معلما أي بنسبة (35%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية عين الدفلى

وعليه فقد قدر العدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بولاية عين الدفلى بـ(34) معلما أي بنسبة (10%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

أما مدرسة المعاقين سمعيا بغرداية فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (21) مربيا أي بنسبة (42%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بغرداية ، بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية غرداية (8) معلمين أي بنسبة (16%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بغرداية ، قد بلغ عدد معلمي التعلم المتخصصين الرئيسيين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية غرداية (21) معلما أي بنسبة (42 %) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية غرداية .

وعليه فالعدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية غرداية هو (50) معلما أي بنسبة (15%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

وأما في مدرسة المعاقين سمعيا بتيبازة فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (21) مربيا أي بنسبة (43%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بتيبازة في حين بلغ عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيبازة (10) معلمين أي بنسبة (20%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بتيبازة، بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين رئيسيين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيبازة (18) معلما أي بنسبة (36%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيبازة.

وكان عدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تيبازة (49) أي بنسبة (14%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

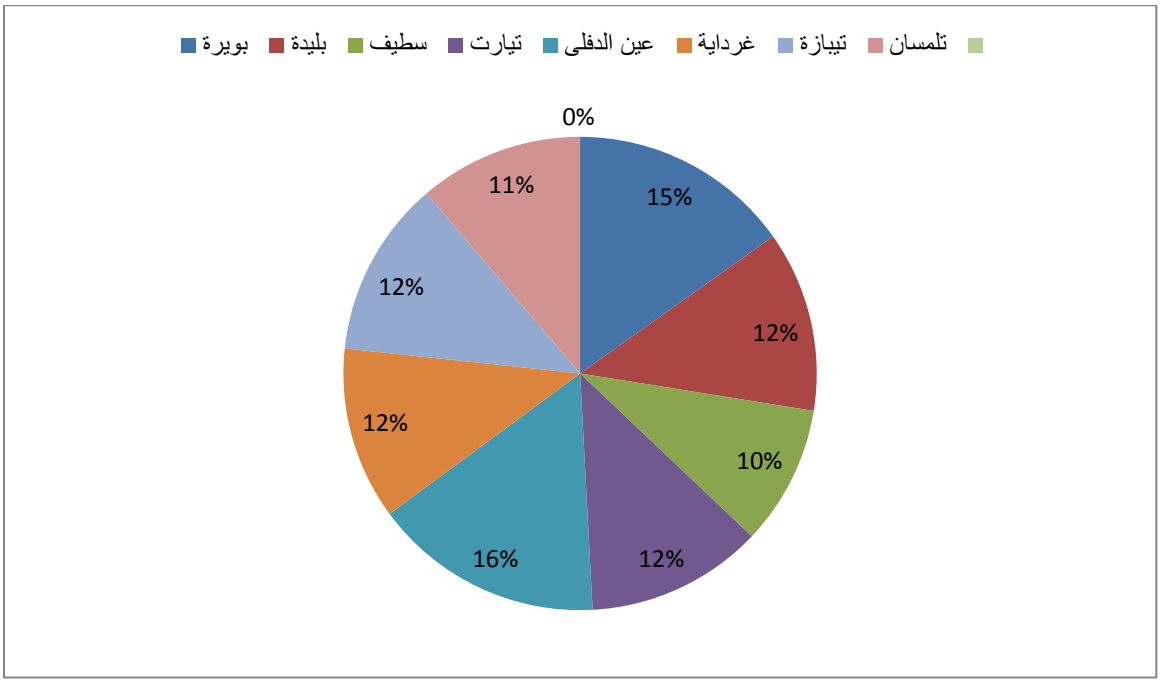
وفيما يتعلق بمدرسة المعاقين سمعيا بتلمسان فكان عدد المربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال ذوي الإعاقة السمعية (17) مربيا أي بنسبة (40%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بتلمسان، بينما كان عدد معلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تلمسان (5) معلمين أي بنسبة (12%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بتلمسان، أما عدد معلمي التعليم المتخصصين رئيسيين لفئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تلمسان فبلغ (21) معلما أي بنسبة (49 %) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تلمسان .

وعليه فالعدد الإجمالي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لولاية تلمسان بلغ (43)معلما أي بنسبة (12%) من إجمالي نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكلية لعينة الدراسة الأساسية.

و بالتالي فالعدد الإجمالي للمربين المتخصصين المكلفين بتعليم أطفال فئة ذوي الإعاقة السمعية كان (152) مربيا أي بنسبة(44%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الإجمالية، في حين كان العدد الإجمالي لمعلمي التعليم المتخصصين لفئة ذوي الإعاقة السمعية(56) معلما أي بنسبة (16%)

من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية ، أما عدد معلمي التعليم المتخصصين رئيسيين فبلغ(133) معلما بنسبة(40%) من إجمالي معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية .

التمثيل البياني رقم (14) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل ولاية.



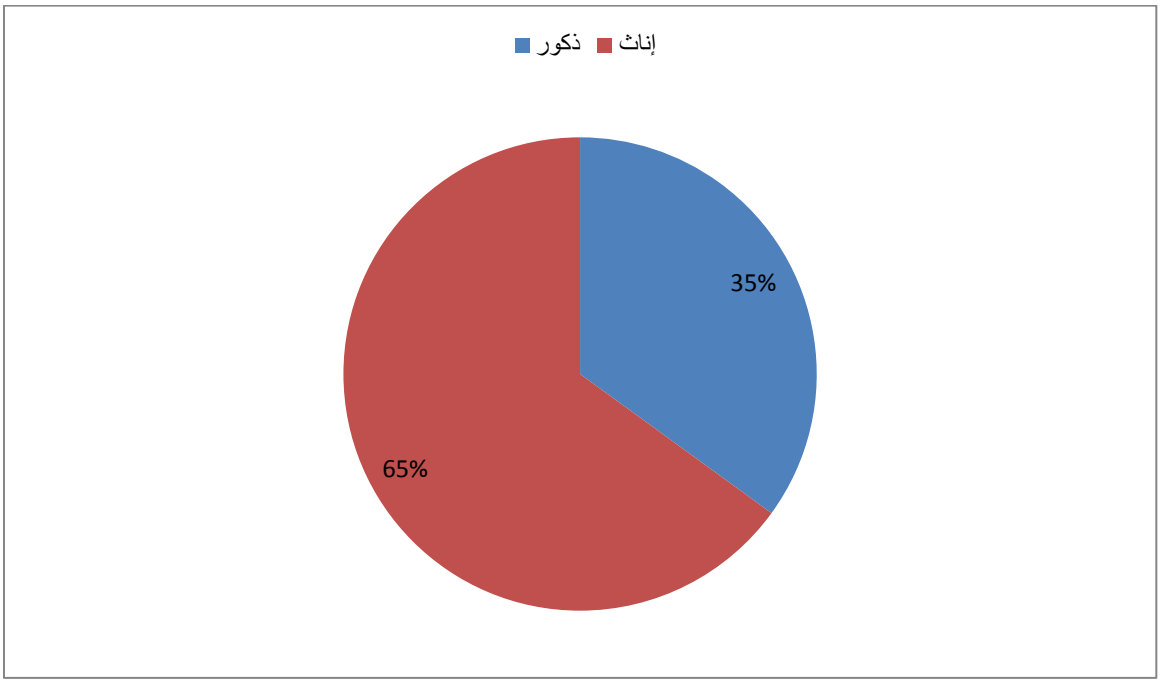
2-2-2. خصائص عينة الدراسة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية:

أ- **حسب الجنس:** تم توزيع عينة الدراسة الأساسية لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الجنس على النحو الآتي:

الجدول رقم (14) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الجنس

الجنس	المربون المتخصصون المكلفون بالتعليم	معلموا التعليم المتخصصون	معلموا التعليم المتخصصون الرئيسيون	المجموع	النسبة
ذكور	63	22	36	212	%35
إناث	89	34	97	220	%65
المجموع	152	56	133	341	%100

التمثيل البياني رقم (15) يوضح نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الجنس.



من خلال الجدول رقم (14) والتمثيل البياني رقم (15) يتضح لنا أن عدد الذكور بلغ (121) معلما لفئة ذوي الإعاقة السمعية أي بنسبة (35%)، و بالمقابل بلغ عدد الإناث (220) معلمة أي بنسبة (65%) وبالتالي كان عدد الإناث أكبر من عدد الذكور بنسبة(30%).

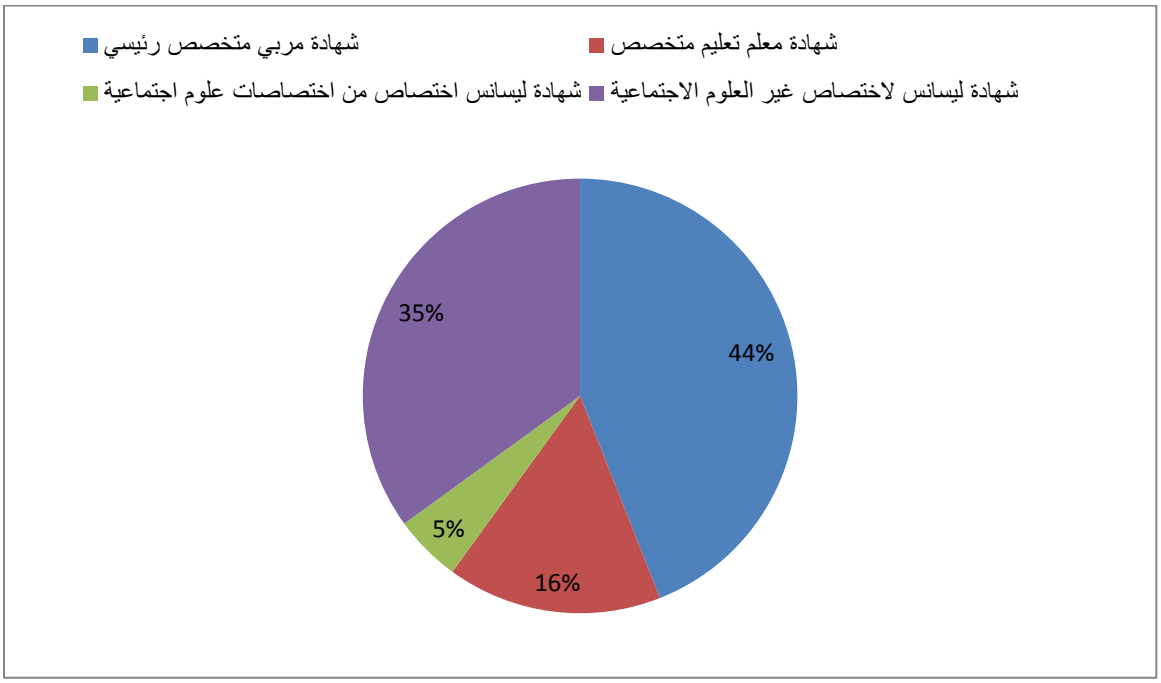
ب- حسب التخصص:

تم توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب التخصص كما يلي:

الجدول رقم (15) يوضح نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب التخصص.

التخصص	المربون المكلفون بالتعليم	معلموا التعليم المتخصصون	معلموا التعليم المتخصصون الرئيسيون	المجموع	النسبة
شهادة مربي متخصص	152	0	0	152	%44
شهادة معلم التعليم المتخصص	0	56	0	56	%16
شهادة ليسانس في اختصاص من اختصاصات العلوم الاجتماعية	0	0	16	16	%5
شهادة ليسانس في غير اختصاصات العلوم الاجتماعية	0	0	117	117	%35
المجموع	152	56	123	341	%100

التمثيل البياني رقم (16) يوضح نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب التخصص.



من خلال الجدول رقم (15) والتمثيل البياني رقم (16) يتضح لنا أن معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم شهادة مربي متخصص بلغ عددهم (152) مربيا أي بنسبة (44%) ، أما بالنسبة لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم شهادة ليسانس في اختصاص غير العلوم الاجتماعية فقد بلغ عددهم (197) معلما أي بنسبة (35%) في حين كان عدد معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم شهادة معلم متخصص (56) معلما أي بنسبة (16%) وفي الأخير كان معلموا فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم شهادة ليسانس في اختصاص من اختصاصات العلوم الاجتماعية بـ(16) معلما أي بنسبة (5%).

وعليه فإن النسبة الأكبر كانت للذين يملكون شهادة مربي متخصص بنسبة(44%) أكبر من الذين يملكون شهادة ليسانس في اختصاص غير العلوم الاجتماعية بفارق(9%) وأكبر من الذين لديهم شهادة

معلم متخصص بنسبة(28%) فيما كانت أكبر من الذين لديهم شهادة ليسانس لاختصاص من اختصاصات العلوم الاجتماعية بـ (39 %) .

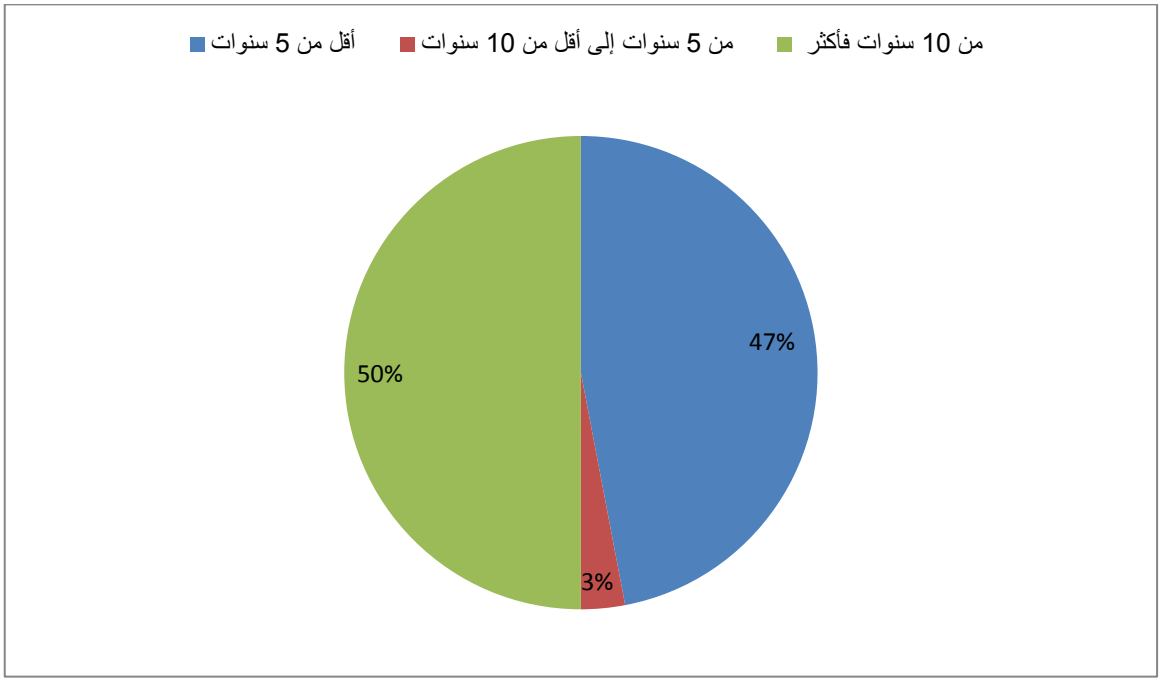
ج- حسب الخبرة:

لقد كان توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الخبرة كالتالي.

الجدول رقم (16) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموع معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الخبرة

الخبرة	المربون المكلفون بالتعليم	معلموا التعليم المتخصصون	معلموا التعليم المتخصصون الرئيسيون	المجموع	النسبة
أقل من 5 سنوات	28	0	133	161	%47
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	10	0	0	10	%3
من 10 سنوات فأكثر	144	56	0	170	%50
المجموع	182	56	133	341	%100

التمثيل البياني رقم (17) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية لمجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حسب الخبرة.



من خلال الجدول رقم (16) والتمثيل البياني رقم (17) يتضح لنا أن معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من(05) سنوات بلغ عددهم (161) معلما اي بنسبة (47%) ، فيما كان عدد معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية من الذين يملكون الخبرة من(05) سنوات إلى أقل من 10 سنوات كان عددهم (10) معلمين أي بنسبة (3%) أما معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر فكان عددهم (170) معلما أي بنسبة (50%).

ومن هنا يتضح لنا أن نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة(10) سنوات أكبر من نسبة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من(10) سنوات ب(. 3%) ومن معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم الخبرة من(5) سنوات إلى أقل من(10)سنوات بـ (47%).

3- حدود الدراسة الأساسية:

3-1 الحدود الزمنية للدراسة الأساسية :

طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي(2022/2021) في نصف الثاني من شهر ماي وشهر جوان وجويلية.

3-2- الحدود المكانية للدراسة الأساسية :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من المراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا لـ (10) ولايات وهي :

(تلمسان، البويرة ،الشلف ، البليدة، تيزي وزو، سطيف، تيارت، عين الدفلى، غرداية، تيبازة).

كما تم الاختيار أيضا من مدارس المعاقين سمعيا لـ (8) ولايات وهي : (البويرة، البليدة، سطيف، تيارت، عين الدفلى، غرداية، تيبازة، تلمسان).

4-أدوات الدراسة الأساسية:

لقد اعتمدت في الدراسة الحالية على:

- مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) للدكتور بلال عودة.
- مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا للدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار.

4-1. مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم):

بما أن الدراسة الحالية تتمثل في مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمس معلمي فئة دوي الإعاقة الذهنية ،توجب اعتماده كأداة ملائمة لقياس مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات الوطنية والأجنبية استطاع الظفر بمقياس أعده بلال عودة من الأردن، وبعد التواصل معه وأخذ الموافقة منه تم اعتماد المقياس والعمل به ،لأنه يهدف إلى قياس

الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) فهو يقيس ثلاث كفايات في ضوء ثلاثة أبعاد (السمات الشخصية، الكفاءة المهنية، الكفاءة العلمية)، حيث أن كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود، وهو معد أساسا لقياس كفايات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية، بحيث يتكون المقياس من (40) بندا موزعة على ثلاث أبعاد.

4-1-1الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة:

4-1-1-1 الصدق:

لتكيف المقياس على حسب البيئة الجزائرية قام الباحث بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض المقياس على(23) أستاذا محكما في علم النفس وعلم التربية والقياس النفسي في كل من جامعة يحي فارس بالمدية، وجامعة مولود معمري بتيزي وزو، كما تم عرض المقياس على مفتش بيداغوجي ومنسقة بيداغوجية بين المراكز في مديرية النشاط الاجتماعي لولاية المدية ، وكان ذلك بهدف معرفة مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ، ومدى وضوح العبارات في المقياس ، ومدى مناسبة العبارات للبعد الذي تقيسه والسلامة اللغوية والعلمية للفقرات ، ومدى وضوحها، والوقوف على مدى دقة وصحة صياغة الفقرات.

وقد تمكنت من استرجاع (17) نسخة منه ، حيث قام المحكمون بإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وفي ضوء تلك الآراء و الملاحظات التزم الباحث بتعديل المقياس.

وقد احتوى المقياس على (40)عبارة بـ (3)بنود، وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة "كوبر cooper"

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (17) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس حسب معادلة كوبر.

بعد السمات الشخصية				بعد الكفايات المهنية				بعد الكفايات العلمية			
العبارات	عدد المتفقين	عدد غير المتفقين	نسبة الاتفاق	العبارات	عدد المتفقين	عدد غير المتفقين	نسبة الاتفاق	العبارات	عدد المتفقين	عدد غير المتفقين	نسبة
1	14	3	%82	1	17	0	100%	1	17	0	100%
2	14	3	82%	2	17	0	100%	2	14	3	82%
3	17	0	100%	3	17	0	100%	3	17	0	100%
4	17	0	100%	4	14	3	82%	4	14	3	82%
5	14	3	82%	5	17	0	100%	5	17	0	100%
6	14	3	82%	6	17	0	100%	6	17	0	100%
7	14	3	82%	7	14	3	82%	7	14	3	82%
8	14	3	82%	8	14	3	82%	8	17	0	100%
9	14	3	82%	9	17	0	100%	9	17	0	100%
10	17	0	100%	10	14	3	82%	10	14	3	82%
11	17	0	100%					11	17	0	100%
12	17	0	100%					12	14	3	82%
13	17	0	100%					13	17	0	100%
14	17	0	100%					14	17	0	100%
15	14	3	82%					15	14	3	82%

من خلال الجدول رقم (17) يتضح لنا أن نسبة اتفاق المحكمين على العبارات تتروح ما بين (0.82 و 1) و بلغت نسبة الاتفاق لمقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفاعل للمعلم) ككل 91.9%وهي نسبة مقبولة لحد كبير.

جدول رقم (18) يبين معيار الحكم من قبل رأي المحكمين:

نسبة الاتفاق بين المحكمين	الحكم
80% إلى 100%	مقبول
70% إلى 80%	تعدل
أقل من 70%	تحذف

وبالرغم من أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت محصورة بين (80% و 100%)، إلا أنهم أوصوا بتعديل صياغة بعض العبارات مع الاحتفاظ بالمعني، ولقد التزم الباحث بتوجيههم.

الجدول رقم (19) بين العبارات المعدلة بعد تحكيم أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلمي التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم):

بعد السمات الشخصية		
رقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	تقبل الأطفال المعوقين والرغبة في العمل معهم	تقبل الأطفال المعوقين ذهنيا والرغبة في العمل معهم
2	تحمل تصرفات الأطفال المعوقين والصبر عليهم	تحمل تصرفات الاطفال المعوقين ذهنيا والصبر عليهم
5	فهم فلسفة المركز في مساعدة الأطفال المعوقين	فهم فلسفة المركز في مساعدة الأطفال المعوقين ذهنيا
6	متابعة نشاطات المعوقين والبرامج ذات العلاقة بهم	متابعة نشاطات المعوقين ذهنيا والبرامج ذات العلاقة بهم
7	المحافظة على أسرار الطلبة والمدرسة	المحافظة على أسرار الاطفال المعاقين ذهنيا والمركز
8	بناء علاقات طيبة مع أسرة الطفل المعاق	بناء علاقات طيبة مع أسرة الطفل المعاق ذهنيا
9	تحمل المسؤولية كاملة اتجاه الطفل المعاق	تحمل المسؤولية كاملة اتجاه الطفل المعاق ذهنيا
15	قادر على تقييم مستوى أداء الطلبة	قادر على تقييم مستوى أداء الأطفال معاقين ذهنيا
بعد الكفاءات المهنية		
4	القدرة على تخصيص التعليم الفردي	القدرة على تخصيص التعليم الفردي للمعوقين

	للمعوقين	ذهنيا
7	القدرة على إرشاد الطلبة وتوجيههم	القدرة على إرشاد أطفال المعاقين ذهنيا وتوجيههم
8	القدرة على تدريب الطلبة على المهارات الاستقلالية	القدرة على تدريب الطفل المعاق ذهنيا على المهارات الاستقلالية
10	مساعدة الأهل في المشاركة في المشاركة بخطة العمل مع الطفل	مساعدة الأهل في المشاركة بخطة عمل مع الطفل المعاق ذهنيا

بعد الكفاءات العلمية:

رقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
2	يعرف الإعاقات وفئات المعوقين وخصائصهم	يعرف الإعاقات وفئة المعاقين ذهنيا وخصائصهم
4	يعرف احتياجات الأطفال المعوقين التدريبية	يعرف احتياجات الأطفال المعاقين ذهنيا التدريبية
7	يشارك بالفعاليات الثقافية والإعلامية حول المعوقين	يشارك بالفعاليات الثقافية والإعلامية حول المعاقين ذهنيا
10	يعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالمعوقين	يعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالمعاقين ذهنيا
12	يتابع البرامج المختلفة ذات العلاقة بالمعوقين	يتابع البرامج المختلفة ذات العلاقة بالمعاقين ذهنيا
15	يفهم دور المؤسسات والمراكز التي تعتني بالمعوقين	يفهم دور المؤسسات والمراكز التي تعتني بالمعاقين ذهنيا

ب- صدق المحتوى بواسطة معامل الاتساق الداخلي :

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) على عينة الدراسة الاستطلاعية والمتمثلة في معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين كان عددهم (64) معلما وذلك بهدف التحقق من صدق المحتوى للمقياس، حيث تم حساب قيمة الارتباط بين البند والمحور حسب ألفا كرونباخ

الجدول رقم (20) يبين قيمة ارتباط البند والمحور:

محور كفاءات السمات الشخصية		محور الكفاءات المهنية		محور الكفاءات العلمية	
البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط
1	0.68	1	0.59	1	0.62
2	0.54	2	0.80	2	0.66
3	0.55	3	0.78	3	0.71
4	0.44	4	0.73	4	0.61
5	0.52	5	0.73	5	0.72
6	0.54	6	0.81	6	0.67
7	0.64	7	0.71	7	0.73
8	0.63	8	0.64	8	0.62
9	0.73	9	0.72	9	0.75
10	0.68	10	0.68	10	0.77
11	0.66			11	0.63
12	0.66			12	0.62
13	0.62			13	0.69
14	0.64			14	0.55
15	0.70			15	0.64
قيمة xكرونباخ	0.90	قيمة xكرونباخ	0.92	قيمة xكرونباخ	0.92

من خلال الجدول رقم (20) الذي يبين قيمة الارتباط بين البند والمحور نجد أن قيمة الارتباط في محور للكفاءات السمات الشخصية تنحصر ما بين (0.44 و 0.73) في حين قدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ (0.90) وهي أكبر قيمة من قيمة (0.72) مما يعني أن محور كفاءات السمات الشخصية يتمتع بالصدق و بالتالي يمكن اعتماده.

وفي محور الكفاءات المهنية تنحصر قيمة الارتباط ما بين (0.59 و 0.81) فيما قدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بـ (0.92) وهي أكبر من قيمة (0.72)وهذا يعني أن محور الكفاءات المهنية يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

وبالنسبة لمحور الكفاءات العلمية فتنحصر قيمة الارتباط فيه ما بين (0.55 و 0.77) وقدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بـ (0.92) وهي أكبر من قيمة (0.72) وعليه فإن محور الكفاءات العلمية يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

وبالتالي يمكن أن نقول أن بنود مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

ج- الصدق التمييزي بواسطة المقارنة الطرفية:

تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق المقياس من خلال قدرته على التمييز بين طرفيه أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تصاعديا، وأخذ نسبة(**27 %**) من طرفي التوزيع **(64*100/27)** ، و حساب الفرق باختبار " ت " بين متوسطي المجموعتين، كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (21) يوضح الصدق التمييزي بواسطة المقارنة الطرفية لمقياس الكفايات

	المؤشر	العدد	f	sig	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار ت	مستوى الدلالة
الكفايات	**علوي**	**17**	**47.27**	**0.000**	113,0000	16,94107	**32**	**17.92**	**0.000**
	سفلي	**17**			180,1765	3,94074			

من خلال جدول رقم(21) يتبين أن قيمة اختبار "ت" تساوي(17.92)عند مستوى الدلالة المحسوبة (α=0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلى و الأدنى، وهذا ما يؤكد صدق المقياس.

ت-الصدق بين المحاور والمقياس الكلي:

الجدول رقم (22) يبين معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من المحاور المقياس مع الدرجة الكلية ككل:

المحاور	الارتباط
السمات الشخصية	0.76
الكفاءة المهنية	0.72
الكفاءة العلمية	0.81
القيمة xكرونباخ	0.87

من خلال الجدول رقم (22) يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات إيجاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) والدرجة الكلية الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (x=0.01) حيث تراوحت بين (0.72 و0.81) والقيمة الكلية حسب الفاكرونباخ (0.87) وهي أعلى من القيمة المحددة (0.72)، وعليه فإنه يتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والتجانس، ومنه فإن مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) يتمتع بالصدق الداخلي احصائيا ويمكن اعتماده.

4-1-1-2حساب الثبات:

من أجل التأكد من ثبات مقياس الدراسة قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتقسيم المجموعة إلى نصفين متساويين ، فكانت المجموعة (64) فقسمت إلى (32) و (32) وتم حساب العلاقة بين المجموعتين باستخدام بيرسون للارتباط.

الجدول رقم (23) يبين قيمة الارتباط بين المجموعتين الأولى والثانية لفئة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية

	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
المجموعة 1	32	123.87	0.72	0.024	دال عند 0.05
المجموعة 2	32	117.64			

يبين الجدول رقم (23) قيمة الارتباط بين المجموعتين الأولى والثانية لفئة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية، حيث تحصلت المجموعة الأولى على متوسط حسابي (123.87) والمجموعة الثانية على متوسط حسابي (117.64).

ولحساب الثبات تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لجزأين متشابهين فكانت قيمة الارتباط (0.72) وهي تعني أن درجات المجموعتين ذات ارتباط قوي، أي كلما ارتفعت درجات المجموعة الأولى ارتفعت بالمقابل درجات المجموعة الثانية وقيمة الدلالة المعنوية (0.026) وهي أقل من (0.05) أي أن الارتباط قوي عند (0.05) أو(95%).

ومنه يمكن القول أن مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) يتمتع بالثبات ويمكن اعتماده.

4-1-2مكونات المقياس :

بعد تكييف مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) على حسب البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته ، أصبح يتكون من(40) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد ، و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (24) يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم):

الأبعاد	السمات الشخصية	الكفاءات المهنية	الكفاءات العلمية
عدد البنود	15	10	15

من خلال الجدول رقم (24) تبين توزيع البنود على الأبعاد، حيث أن عدد البنود في البعد الأول للسمات الشخصية (15) بندا، والبعد الثاني للكفاءات المهنية (10) بنود، أما بالنسبة للبعد الثالث للكفاءات العلمية فكانت (15) بندا.

4-1-3كيفية تصحيح المقياس:

هذا المقياس رباعي يحمل البدائل التالية: (مقبول، متوسط، مرتفع، عالي جدا) ويتم الاجابة عليه من طرف معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية بوضع (x) أمام الاجابة المعبرة ويكون تنقيط البدائل كما يوضحه الجدول التالي.

الجدول رقم (25)يبين تنقيط بدائل مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم):

البدائل	مقبول	متوسط	مرتفع	عالي جدا
التنقيط	1	2	3	4

4-1-4 كيفية توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) :

قام الباحث بتوزيع البنود على مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) كالتالي:

الجدول رقم (26) يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)

الأبعاد	أرقام البنود
السمات الشخصية	15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
الكفاءة المهنية	25-24-23-22-21-20-19-18-17-16
الكفاءة العلمية	40-39-38-37-36-35-34-33-32-31-30-24-28-27-26

4-1-5تعليمات المقياس:

إن من شروط المقياس صياغة تعليمات الإجابة على المقياس، وهذا بمثابة الطريق الذي يهتدى به المستجيب أثناء الاجابة على بنود المقياس.

ولهذا راعى الباحث عند وضع التعليمات أن تكون واضحة وسهلة وأيضا تضمنت التعليمات السرية، وأنها ستستخدم لأغراض علمية فقط، فضلا عن إخفاء الهدف من المقياس من أجل التغلب على الذاتية في الإجابة كما تم التأكيد أيضا على أنه ليس هناك اجابة صحيحة واجابة خاطئة، وأن الاجابة الأفضل هي التي يعبر فيها معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية عن رأيه الخاص بكل موضوعية دون الحاجة إلى كتابة اسم ولقب المجيب.

4-2 مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا:

بما أن الدراسة الحالية تتمثل في مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمس جانب معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تمس أيضا معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لذى توجب علينا أيضا اعتماد أداة أخرى وذلك لقياس مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية، وبعد البحث والاطلاع على مختلف الدراسات الوطنية والأجنبية توصل الباحث إلى مقياس أعده عبد العزيز بن محمد العبد الجبار من السعودية، والذي يهدف إلى قياس كفايات معلمي فئة المعوقين سمعيا فهو يقيس ستة كفايات في ضوء ستة أبعاد (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية، كفايات الخصائص الشخصية،

كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم، الكفايات الاجتماعية والمجتمعية، كفايات الوعي المهني)، حيث إن كل بعد تضمن عددا معينا من البنود ، وهو مناسب لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية.

وتكون المقياس من (69) بندا موزعة على ستة أبعاد.

4-2-1الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا:

4-2-1-1. الصدق:

لتكييف المقياس حسب البيئة الجزائرية قام الباحث بالتأكد من الصدق بطريقتين هما:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض المقياس على (23) أستاذا محكما في علم النفس وعلوم التربية من جامعة يحي فارس بالمدية وجامعة مولود معمري بتيزي وزو، وعلى مفتش بيداغوجي ومنسقة بيداغوجية على مستوى مديرية النشاط الاجتماعي لولاية المدية.

وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ومدى وضوح العبارات في المقياس ومناسبة العبارات للبعد الذي تقسيه والسلامة اللغوية والعلمية للفقرات ومدى وضوحها والتعرف على دقة وصحة صياغة الفقرات.

وقد استرجعت منها (17) نسخة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم وفي ضوء تلك الآراء التزم الباحث بتعديلها، وبالرجوع للتحليل المبدئي لعباراته من طرف المحكمين كان المقياس يحتوي (69) عبارة و (6) بنود.

وقد استخدم الباحث طريقة اتفاق المحكمين البالغ عددهم (17) محكما في حساب ثبات ملاحظين لتحديد بنود التحكيم التي يتم تنفيذها بشرط أن يسجل كلا منهم ملاحظاته مستقبلا عند الأخذ، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر cooper والتي تمثلت في :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

الجدول رقم (27) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس حسب معادلة كوبر

العبارة	عدد المتفقين	عدد غير المتفقين	النسبة	العبارة	عدد المتفقين	عدد عدم المتفقين	النسبة
الكفايات المعرفية							
1	11	6	6.7%	1	17	0	%100
2	10	7	58.8	2	16	1	94%
3	12	5	70	3	17	0	100%
4	13	4	76.5	4	16	1	94%
5	11	6	64.7	5	16	1	94%
6	11	6	64.7	6	17	0	100%
7	10	7	58.8	7	15	2	88%
8	11	6	64.7	8	14	3	82%
9	10	7	58.8	9	17	0	100%
10	11	6	64.7	10	16	1	94%
11	11	6	.0.64	11	16	1	94%
الكفايات التدرسية							
1	10	7	58.8	1	16	1	%94
2	11	6	64.7	2	16	1	%94
3	10	7	58.8	3	17	0	%100
4	11	6	64.7	4	14	3	%82
5	10	7	58.8	5	17	0	%100
6	11	6	64.7	6	13	4	%76.5
7	10	7	58.8	7	14	3	%82
8	11	6	64.7	8	14	3	%82
9	10	7	58.8	9	17	0	%100

%100	0	17	10	58.8	7	10	**10**
%100	0	17	11	64.6	7	10	**11**
%76.5	4	13	12		6	11	**12**
كفايات الخصائص الشخصية							
%94	1	16	1	58.8	7	10	**1**
%100	0	17	2	64.6	6	11	**2**
%100	0	17	3	64.6	6	11	**3**
%100	0	17	4	64.6	6	11	**4**
%100	0	17	5	64.6	6	11	**5**
%100	0	17	6	58.9	7	10	**6**
%100	0	17	7	52.9	8	9	**7**
%100	0	17	8	64.6	6	11	**8**
%100	0	17	9	53	8	9	**9**
%100	0	17	10	58.8	7	10	**10**
%100	3	14	11	64.6	6	11	**11**
%94	1	16	12	58.8	7	10	**12**
%100	0	17	13	64.6	6	11	**13**
%29	10	5	14	58.8	7	10	**14**
كفايات التعامل مع أطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم							
%100	0	17	1	58.8	7	10	**1**
%82	3	14	2	64.7	6	11	**2**
%82	3	14	3	47	11	8	**3**
%100	0	17	4	41	10	7	**4**
%82	3	14	5	35	11	6	**5**
%82	3	14	6	58.8	7	10	**6**
%100	0	17	7	41	10	7	**7**
%100	0	17	8	58.8	7	10	**8**
%94	1	16	9	64.7	6	11	**9**
%94	1	16	10	70.5	5	12	**10**

%94	1	16	11	76.5	4	13	**11**
%94	1	16	12	58.8	7	10	**12**
%94	1	16	13	54.8	7	10	**13**
%94	1	16	14	41	10	7	**14**
%94	1	16	15	47	11	8	**15**
الكفايات الاجتماعية والمجتمعية							
%94	1	16	1	58.8	7	10	**1**
%94	1	16	2	58.8	7	10	**2**
%94	1	16	3	58.8	7	10	**3**
%94	1	16	4	64.7	6	11	**4**
%94	1	16	5	53	8	9	**5**
%94	1	16	6	58.8	7	10	**6**
%100	0	17	7	58.8	7	10	**7**
%82	3	14	8	58.8	7	10	**8**
كفايات الوعي المهني							
%100	0	17	1	58.8	7	10	**1**
%94	1	16	2	53	8	9	**2**
%94	1	16	3	58.8	7	10	**3**
%94	1	16	4	58.8	7	10	**4**
%100	0	17	5	58.8	7	10	**5**
%100	0	17	6	64.7	6	11	**6**
%100	0	17	7	53	9	9	**7**
%100	0	17	8	58.8	7	10	**8**
%100	0	17	9	47	9	8	**9**

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن نسبة اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من العبارات في درجة الأهمية تتراوح ما بين (0.41 و 0.76) كما أن درجة معامل الإتفاق لأهمية الكفايات ككل

حصلت على معامل (0.59) وهو غير مقبول تماما ،وعليه قام الباحث بحذف العمود المتعلق بأهمية الكفايات.

أما بالنسبة لمدى توفر هذه الكفايات لدى معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية فكانت نسبة إتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من العبارات تتراوح ما بين (0.29 و1) كما أن معامل الإتفاق الكلي للمقياس على مدى توفر هذه الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حصلت على (0.94) و هو مقبول لحد كبير.

الجدول رقم (28) يبين معيار الحكم من قبل رأي المحكمين

نسبة الإتفاق بين المحكمين	الحكم
80 %إلى 100%	مقبول
70%إلى 80%	تعدل
أقل من 70 %	تحذف

(حسين ،2017،ص13)

بما أن نسبة الاتفاق في درجة أهمية الكفايات للمعلم كانت (59.45%) و هي أقل من(70%) بكثير، قام الباحث بحذف العمود المتعلق بأهمية الكفايات .

وبالنسبة لمدى توفر هذه الكفاية لدى معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية كانت النسبة (0.94) فهي محصورة بين (80% إلى 100%) إلا أن المحكمين نصحوا بحذف العبارة (14) من كفايات الخصائص

الشخصية لعدم ملائمتها وتكرارها ، وأيضا بتعديل صياغة بعض العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، ولقد التزم الباحث بتوجيهاتهم.

الجداول رقم (29) يبين العبارات المعدلة بعد تحكيم أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا:

رقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
بعد الكفايات المعرفية		
7	القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من أطفال ذوي الإعاقة السمعية
بعد الكفاية التعليمية		
4	القدرة على التعامل مع الطالب أثناء العملية التعليمية	القدرة على التعامل مع أطفال ذوي الإعاقة السمعية أثناء العملية التعليمية
6	القدرة على جذب انتباه التلاميذ للدرس واستثارة دافعتهم	القدرة على جدب انتباه ذوي الإعاقة السمعية للدرس واستثارة دافعتهم
7	القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع الطلاب	القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع ذوي الإعاقة السمعية
8	القدرة على ايجاد علاقات مهنية وصلات جيدة مع الطلاب	القدرة على ايجاد علاقات مهنية وصلات جيدة مع تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
15	القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه للتلاميذ بشكل فوري	القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه لتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بشكل فوري
12	القدرة على تنمية اللغة لدى طلاب المعوقين سمعيا	القدرة على تنمية اللغة لدى تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
بعد كفايات الخصائص الشخصية		
11	يقسم بالقدوة الحسنة للطلاب	يقسم بالقدوة الحسنة لتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
14	الحرص على الانتظام في المدرسة	يحذف
بعد كفايات التعامل مع أطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم		
2	القدرة على تشجيع الطلاب وإثارة الحماس	القدرة على تشجيع تلاميذ ذوي الإعاقة

	لديهم لإجراء المهمات المختلفة	سمعية وإثارة الحماستهم لإجراء المهمات المختلفة
3	تشجيع الطلاب على العمل الجماعي المنتظم	تشجيع تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية على العمل الجماعي المنتظم
4	احترام رأي التلميذ وإبداء الاهتمام نحوه	احترام رأي التلميذ ذوي الإعاقة السمعية وإبداء الاهتمام نحوه
5	الاهتمام بالمشكلات الخاصة للطلاب	الاهتمام بالمشكلات الخاصة بتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
6	مراعاة الفروق الفردية الخاصة للطلاب	مراعاة الفروق بين تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
الكفايات الاجتماعية والمجتمعية		
8	يعمل على دمج الطلاب المعوقين سمعيا في المجتمع	يعمل على دمج تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع

ب-صدق المحتوى بواسطة معامل الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية والذي كان (341) معلما وذلك يهدف إلى التحقق من صدق المحتوى بواسطة معامل الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب قيمة الارتباط بين البند والمحور حسب الفاكرونباخ.

الجدول رقم (30) يبين قيمة الارتباط بين البند والمحور

محور الكفايات المعرفية		محور الكفايات التدريسية		محور الخصائص الشخصية		محور التعامل مع فئة ذوي الإعاقة		محور الكفايات الاجتماعية والمجتمعية		محور كفايات الوعي المهني	
البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط
1	0.81	1	0.79	1	0.84	1	0.88	1	0.89	1	0.85
2	0.87	2	0.84	2	0.78	2	0.86	2	0.93	2	0.90

0.88	3	0.87	3	0.83	3	0.83	3	0.78	3	0.87	3
0.89	4	0.87	4	0.86	4	0.79	4	0.76	4	0.84	4
0.90	5	0.87	5	0.90	5	0.79	5	0.65	5	0.90	5
0.88	6	0.87	6	0.88	6	0.82	6	0.79	6	0.87	6
0.85	7	0.90	7	0.86	7	0.85	7	0.77	7	0.82	7
0.87	8	0.86	8	0.90	8	0.86	8	0.83	8	0.81	8
0.87	9			0.82	9	0.85	9	0.74	9	0.86	9
				0.88	10	0.84	10	0.48	10	0.87	10
				0.91	11	0.83	11	0.82	11	0.82	11
				0.88	12	0.86	12	0.78	12		
				0.90	13	0.82	13				
				0.87	14						
				0.85	15						
0.97	القيمة الفاكرونباخ	0.97	القيمة الفاكرونباخ	0.98	القيمة الفاكرونباخ	0.96	القيمة الفاكرونباخ	0.94	القيمة الفاكرونباخ	0.97	القيمة الفاكرونباخ

من خلال الجدول رقم (30) الذي يبين قيمة الارتباط بين البند والمحور يتضح أن قيمة الارتباط في محور الكفايات المعرفية تنحصر ما بين (0.81 و 0.90) وقدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بـ(0.97)، فهي أكبر من (0.62) مما يعني أن محور الكفايات المعرفية يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

أما في محور الكفايات التدريسية فتنحصر قيمة الارتباط بين البند والمحور ما بين (0.48 و 0.82)، وقد قدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بـ (0.94)، فهي أكبر من (0.62) وهذا يعني أن محور الكفايات التدريسية يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

وفي محور كفايات الخصائص الشخصية تنحصر قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بين البند والمحور ما بين (0.78 و0.86) فهي أكبر من (0.62) وبالتالي فإن محور كفايات الخصائص الشخصية يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

وبالنسبة لمحور كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم فتنحصر قيمة الارتباط بين البند والمحور ما بين (0.82 و 0.91) في حين قدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بـ (0.98) وهي أكبر من (0.62) وعليه فإن محور كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

أما بالنسبة لمحور الكفايات الاجتماعية والمجتمعية فتنحصر قيمة الارتباط بين البند والمحور ما بين (0.86 و 0.93) و قد قدرت قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ بـ(0.97) وهي أكبر من (0.62) مما يعني أن محور الكفايات الاجتماعية والمجتمعية يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

أما في محور كفايات الوعي المهني فتنحصر قيمة الارتباط الكلي حسب الفاكرونباخ (0.97) فهي أكبر من (0.62) وهذا يعني أن محور كفايات الوعي المهني يتمتع بالصدق ويمكن اعتماده.

وبالتالي فإن بنود المقاييس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وعليه فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

ج- الصدق التمييزي بواسطة المقارنة الطرفية:

تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق المقياس من خلال قدراته على التمييز بين طرفيه، أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تصاعديا، وأخذ نسبة(**27 %**)من طرفي التوزيع **(122*100/27)** و حساب الفرق باختبار " ت " بين متوسطي المجموعتين، كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(31) يوضح المقارنة الطرفية لمقياس الكفايات

	المؤشر	العدد	f	sig	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار ت	مستوى الدلالة
الكفايات	**علوي**	**33**	**10.70**	**0.002**	78,5758	5,66806	**64**	**105.49**	**0.000**
	سفلي	**33**			196,3030	2,99463			

من خلال الجدول رقم(31) يتبين أن قيمة اختبار "ت" تساوي(105.49)عند مستوى الدلالة المحسوبة (α=0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلىوالأدنى، وهذا ما يؤكد صدق المقياس.

ت-الصدق بين المحاور والمقياس الكلي:

الجدول رقم (32) يبين معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية ككل.

المحاور	الارتباط
الكفايات المعرفية الكلية	0.87
الكفايات التدريسية الكلية	0.62
كفايات الخصائص الشخصية الكلية	0.72
كفاية التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم الكلية	0.75
الكفايات الاجتماعية والمجتمعية الكلية	0.64
كفايات الوعي المهني الكلية	0.75
قيمة ألفا كرونباخ	0.82

من خلال الجدول رقم (32) يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا والدرجة الكلية الدالة احصائيا عند مستوى دلالة (x=0.01) تراوحت بين (0.62- 0.87) في حين قدرت القيمة الكلية للارتباط حسب الفاكرونباخ بـ (0.82) فهي أعلى من

القيمة المحددة (0.62) وعليه فإنه يتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والتجانس، وبالتالي فالمقياس يتمتع بصدق المحتوى

4-2-1- 2حساب الثبات:

من أجل التأكد من ثبات مقياس الدراسة قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتقسيم المجموعة لنصفين متساويين فكانت المجموعة الأولى (64) معلما والمجموعة الثانية (58) معلما أي بمجموع (122) معلما .

وتم حساب العلاقة بين المجموعتين باستخدام بيرسون للارتباط.

الجدول رقم (33) يمثل معامل التجزئة النصفية لمقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا:

	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
المجموعة 1	64	157.14	0.61	0.047	دال عند 0.05
المجموعة 2	58	139.24			

يبين الجدول رقم (33) قيمة الارتباط بين المجموعتين الأولى والثانية لفئة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية، حيث تحصلت المجموعة الأولى على متوسط حسابي (157.14) والمجموعة الثانية (139.24).

ولحساب الثبات تم استخدام معامل الارتباط بيرسون فكانت قيمة الارتباط (0.61) وهي تعني أن درجات المجموعتين ذات ارتباط متوسط ،أي كلما ارتفعت درجات المجموعة الأولى ارتفعت بالمقابل درجات المجموعة الثانية، وقيمة الدلالة المعنوية (0.047) وهي أقل من (0.05) أي أن الارتباط دال عند (0.05) أو(95%).

وعليه يمكن القول أن مقياس الكفايات الضرورية لمعلمي المعوقين سمعيا تتمتع بالثبات ويمكن اعتماده.

4-2-2مكونات المقياس :بعد تكييف مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا على حسب البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته أصبح يتكون من(69) عبارة على ستة أبعاد والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (34) يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا:

الأبعاد	الكفايات المعرفية	الكفايات التدريسية	كفايات الخصائص الشخصية	كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم	الكفايات الاجتماعية والمجتمعية	كفايات الوعي المهني
عدد البنود	11	12	14	15	8	9

من خلال الجدول رقم (34) تبين توزيع البنود على الأبعاد حيث أن عدد بنود الكفايات المعرفية (11) بندا وعدد بنود الكفايات التدريسية (12) بندا وكفايات الخصائص الشخصية (14) بندا، وكفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم بلغ (15) بندا، أما الكفايات الاجتماعية والمجتمعية فكانت (8) بنود، وبالنسبة لكفايات الوعي المهني فكانت (9) بنود.

وأمام كل بند ثلاث اجابات (لا توجد، موجودة بدرجة متوسطة، موجودة بدرجة كبيرة) ليختار معلم فئة ذوي الاعاقة السمعية الاجابة التي تناسبه.

قام الباحث بحذف بند واعداد بعض التغيرات القليلة على المقياس ليتناسب مع وظيفة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية المتواجدين في مدارس المعاقين سمعيا في ولايات الوطن الجزائري.

4-2-3. كيفية تصحيح مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا:

هذا المقياس ثلاثي البدائل يحمل البدائل التالية: (لا توجد، موجودة بدرجة متوسطة، موجودة بدرجة كبيرة).

ويتم الاجابة عليها من طرف معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية بوضع (x) أمام الاجابة المعبرة وتكون تنقيط البدائل كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (35) يبين تنقيط البدائل لمقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا

البدائل	لاتوجد	موجودة بدرجة متواسطة	موجودة بدرجة كبيرة
التنقيط	1	2	3

4-2-4 كيفية توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا

قام الباحث بتوزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا كالأتي :

الجدول رقم(36).يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا

الأبعاد	أرقام البنود
الكفايات المعرفية	11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
الكفايات التدريسية	-21-20-19-18-17-16-15-14-13-12 23-22
كفايات الخصائص الشخصية	-33-32-31-30-29-28-27-26-25-24 36-35-34
كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم	-46-45-44-43-42-41-40-39-38-37 51-50-49-48-47
الكفايات الإجتماعية و المجتمعية	59-58-57-56-55-54-53-52
كفايات الوعي المهني	68-67-66-65-64-63-62-61-60

5-2-4 تعليمات مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا

إن من شروط المقياس صياغة تعليمات الاجابة على المقياس وهذا بمثابة الطريق الذي يهتدى به المجيب أثناء الاجابة على بنود المقياس.

ولهذا راعى الباحث عند وضع التعليمات أن تكون واضحة وسهلة ، كما تضمنت التعليمات السرية وأنها ستستخدم لأغراض علمية فقط، فضلا عن اخفاء الهدف من المقياس من أجل التغلب على الذاتية في الإجابة كما تم التأكيد أيضا على أنه ليس هناك اجابة صحيحة واجابة خاطئة، وأن الاجابة الأفضل هي التي يعبر فيها معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية عن رأيه الخاص بكل صدق وموضوعية دون الحاجة إلى كتابة اسم ولقب المجيب .

5- أساليب المعالجة الاحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة ، وبعد استكمال عملية جمع المعلومات المطلوبة من خلال استخدام أدوات جمع البيانات تم تفريع وتبويب هذه البيانات لتنقل إلى الوسائل الاحصائية التي تستعملها في عملية التحليل الاحصائي وقد تم اختيار مجموعة من الوسائل التي تتناسب مع الدراسة.

تم الاعتماد على برنامج التحليل الاحصائي (spss)من خلال استخدام الأساليب الاحصائية التالية في معالجة البيانات وهي :

- اختبار tetest للفروقات و للصدق التميزي .
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

خلاصة الفصل:

من خلال استعراض الاجراءات المنتهجة المتبعة في الدراسة، تم توضيح المنهج المتبع ، وهو المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي .وذلك تبعا لطبيعة الموضوع، والهدف المراد الوصول إليه

كما تم التعرف على الدراسة الاستطلاعية وكافة مجرياتها ونتائجها مما سهل علينا طريقة اختيار العينة ، فكان اختيار عينة قصديه طبقية .

وأيضا تم التعرف على أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات ، والتي تمثلت في مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)، ومقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا، وتم التأكد من صدق وثبات بنود المقياس، حيث توصلت النتائج إلى ذلك أي على صلاحيتهم، ومن خلال ما سبق تم امتلاك مفتاح الوصول إلى تفسير نتائج الدراسة وهو ما سوف نأتي إلى تفصيله في الفصل الموالي من الجانب التطبيقي.

الفصل السادس:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

-تمهيد

أولا- عرض فرضيات الدراسة

أ- الفرضيات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الأولى للدراسة

2- عرض نتائج الفرضية الأولى و تحليلها

3- عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة و تحليلها

5- عرض نتائج الفرضية الرابعة و تحليلها

ب-الفرضيات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الثانية للدراسة

2-عرض نتائج الفرضية الأولى و تحليلها

3-عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها

4-عرض نتائج الفرضية الثالثة و تحليلها

5-عرض نتائج الفرضية الرابعة و تحليلها

ثانيا -مناقشة نتائج الدراسة

أ- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية

1- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الربعة

ب- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية

1-مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

5-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وذلك ومن خلال عرض الفرضيات والنتائج المرتبطة بكل فرضية ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

عرض فرضيات الدراسة:

أ. الفرضيات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية:

1. النتائج المتعلقة بـ الفرضية الرئيسية الأولى للدراسة:

تنص الفرضية العامة للدراسة على أنه:

- يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات الازمة للتعامل مع هذه الفئة.

- لدينا مقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم) يحتوي على (3) محاور و (40) بندا و لدينا مقياس ليكرت الرباعي يتضمن (4) بدائل:(مقبول، متوسط، مرتفع، عال جدا) تؤخذ الدرجات على الترتيب (4.3.2.1) فأكبر درجة هي (4) وأدنى درجة هي (1).

نقوم بضرب أكبر درجة للمقياس في عدد العبارات ،وأصغر درجة للمقياس في عدد العبارات للحصول على الدرجة العليا و الدنيا

أعلى درجة في البدائل × عدد البنود = 4× 40 = 160 والتي تمثل أعلى درجة

أدنى درجة في البدائل ×عدد البنود = 1 × 40 = 40 والتي تمثل أدنى درجة

بعدها نطرح أعلى درجة من أدنى درجة للحصول على المدى

160−40=120

ونقسم الناتج على عدد درجات مقياس ليكرت للحصول على معامل المجالات المعيارية :

$$= \frac{120}{4}$$

= 30 والتي تمثل طول الفئة ومنه دوما نضيف 30 .

الجدول رقم (37)يبين الحكم والتنقيط لمقياس الكفايات الضرورية لمعلم التربية الخاصة (الأداء الفعال للمعلم)

المستويات	المجال	درجة التقدير	عدد البنود
المستوى الأول	]40-70 [	مقبول	40
المستوى الثاني	]71-100[	متوسط	40
المستوى الثالث	]101-130[	مرتفع	40
المستوى الرابع	]131-160[	عالي جدا	40

الجدول رقم (38)يبين نتائج درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية اللازمة الكفايات لازمة للتعامل مع هذه الفئة.

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
كفايات الإعاقة الذهنية	509	108.5	30.5	112.2	0.022	0.05

يبين الجدول رقم (38) نتائج درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات الازمة للتعامل مع هذه الفئة، حيث تحصل أفراد العينة المتكونة من (509) معلما فئة ذوي الإعاقة الذهنية على متوسط حسابي (108.5) وطول الفئة (30).

وباستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة قدرت قيمة "ت"بـ (112.2) والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي بـ (0.022) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05).

و يتضح لنا من خلال الجدول رقم (38) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تمتلك كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي ب (108.5) بانحراف معياري بلغت قيمته

(30.5) .وبالتالي يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (108.5) محصور بين]101-130[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها:

نصت الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى).

جدول رقم (39) يبين الفروق في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث)

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
الذكور	147	113.809	29.496	2.4	0.03	0.05
الإناث	362	106.403	30.714			

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (39) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية (جنس ذكور) تمتلك كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (113.809) بانحراف معياري بلغت قيمته (29.496) .وبالتالي يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية جنس ذكور كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (113.809) محصور بين]101-130[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي .

كما يتضح لنا من خلال الجدول رقم (39) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية(جنس إناث) تمتلك كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (106.403) بانحراف معياري بلغت قيمته (30.714) .و بالتالي يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية (جنس إناث)

كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (106.403) محصور بين]101-130[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي .

ويبين لنا أيضا الجدول رقم (39) الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) حيث كان متوسط درجات الذكور (113.809) انحراف معياري (29.496) ، وتحصل الإناث على متوسط الدرجات (106.403) لانحراف معياري (30.714) وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين الجنسين، تم الحصول على قيمة "ت" محسوبة "2.4" والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.03" وهي قيمة أقل من درجة مستوى الدلالة (0.05)، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لصالح الذكور، وكما نلاحظ فإن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

الجدول رقم (40) يبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
معلموا التعليم المتخصصون رئيسيون الذين لديهم شهادة ليسانس في غبر العلوم الاجتماعية	142	75.760	14.099	166.9	0.000	0.01
شهادة مربي متخصص رئيسي	206	114.184	27.172			
شهادة معلم التعليم المتخصص	119	131.512	13.209			
معلموا التعليم المتخصصون رئيسيون الذين لديهم شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية	42	126.619	30.311			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (40) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين رئيسيين ممن لديهم شهادة ليسانس في غير العلوم الاجتماعية يمتلكون كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي ب(75.760) بانحراف معياري بلغت قيمته (14.099) .و بالتالي يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية من الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيين الذين لديهم شهادة ليسانس في غبر العلوم الاجتماعية كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (75.760) محصور بين] 71-100[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي .

ومن خلال الجدول رقم (40) يتبين لنا أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي لديهم كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ(114.184) بانحراف معياري بلغت قيمته (27.172) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي

الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي لديهم كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة لأن المتوسط الحسابي (114.184) محصور بين] 101-130[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي .

كما أن الجدول رقم (40) يبين لنا أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصص يمتلكون كفايات عالية جدا للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (131.512) بانحراف معياري بلغت قيمته (13.209).وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصص يمتلكون كفايات عالية جدا للتعامل مع هذه الفئة لأن المتوسط الحسابي (131.512) محصور بين] 131-160[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

ويتضح لنا من خلال الجدول رقم (40) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين المتحصلين على شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية يمتلكون كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، بحيث قدر المتوسط الحسابي (126.619) بانحراف معياري بلغت قيمته (30.311) وبالتالي نجد أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين المتحصلين على شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية يمتلكون كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (126.619) محصور بين] 101-130[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي .

-ومن خلال الجدول رقم (40) يتبين لنا الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي، حيث كان متوسط معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيين الذين لديهم شهادة في غير اختصاص العلوم الاجتماعية "75.760" وانحراف معياري "14.099" فيما كان متوسط اختصاص مربين متخصصين رئيسيين "114.184" وانحراف معياري "27.172" ومتوسط الذين لديهم اختصاص معلمي التعليم المتخصصين "131.512"

وانحراف معياري "13.209" وقدر متوسط معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيين الذين لديهم شهادة في اختصاص العلوم الاجتماعية "126.619" وانحراف معياري "30.31".

وباستخدام اختبار "ف" للفروق تم الحصول على قيمة "ف"محسوبة"166.9"والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.000" وهي قيمة أقل من درجة مستوى الدلالة "0.01" وبالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لاختصاص التخصص العلمي، وكما نلاحظ فإن متوسط درجات معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيين الحاصلين على شهادة في اختصاص العلوم الاجتماعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط ثم يليه في المرتبة الثانية اختصاص مربين متخصصين رئيسيين وبعدهما اختصاص معلمي التعليم المتخصصين وأخيرا جاء في المرتبة الرابعة معلموا التعليم المتخصصون الرئيسيون الحاملين لشهادة الليسانس في اختصاص غير العلوم الاجتماعية والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث وعليه يمكن اعتمادها وتصميمها على أفراد المجتمع.

عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (41) بين الفروق ذات الدلالة لإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزي لمتغير الخبرة

الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	207	85.502	28.080	293	0.000	0.01
ما بين 5 سنوات وأقل من 10	23	71.695	10.245			

سنوات						
من 10 سنوات فأكثر	279	128.673	13.988			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة أقل من(5) سنوات يمتلكون كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ(85.502) بانحراف معياري بلغت قيمته (28.080) .وبالتالي يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات يمتلكون كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (85.502) محصور بين] 71-100[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

-كما يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة مابين (5)سنوات وأقل من(10) سنوات يمتلكون كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (71.695) بانحراف معياري بلغت قيمته (10.245) .و بالتالي نجد أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة مابين(5) سنوات وأقل من(10) سنوات يمتلكون كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (71.695) محصور بين] 71-100[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

-ويتبين لنا أيضا من خلال الجدول رقم (41) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة(10) سنوات فأكثر يمتلكون كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (128.673) بانحراف معياري بلغت قيمته (13.988) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين خبرة أكثر من(10)سنوات يمتلكون كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (128.673) محصور بين] 101-130[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

ويبين الجدول رقم (41) الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزي لمتغير الخبرة، حيث كان المتوسط الحسابي الذين يملكون خبرة أقل من (5)

سنوات "85.50" وانحراف معياري "28.080"في حين كان متوسط الذين لديهم خبرة ما بين(5) سنوات وأقل من(10)سنوات "71.695" وانحراف معياري "10.245" وقدر متوسط الذين لديهم (10) سنوات فأكثر "128.673" وانحراف معياري "13.988".

وباستخدام اختبار "ف" للفروق تم الحصول على قيمة "ف" محسوبة "293" والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.000" وهي قيمة أقل من درجة مستوى الدلالة "0.01".

وبالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة.

وكما نلاحظ فإن متوسط درجات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط ثم تلاه في المرتبة الثانية متوسط درجات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة أقل من(5) سنوات وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة متوسط درجات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة ما بين(5) سنوات وأقل من (10) سنوات.

والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث وعليه يمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوعي الكفاية أكثر شيوعا.

الجدول رقم (42) يبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوعي الكفاية الأكثر شيوعا.

الكفايات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
الشخصية	509	40.66	11.555	250.1	0.000	0.01
المهنية	509	27.44	8.091			
العلمية	509	40.82	12.738			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (42) ان نسبة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الشخصية مقبولة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحساب بـ (40.66) بانحراف معياري بلغت قيمته (11.555) .و بالتالي فان نسبة امتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الشخصية مقبولة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (40.66) محصور بين] 40-70[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

كما يتضح لنا أيضا من خلال الجدول رقم (42) أن نسبة امتلاك يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية المهنية أقل من المقبولة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (27.444) بانحراف معياري بلغت قيمته (8.091) وبالتالي نقول أن امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية المهنية أقل من المقبولة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (27.444) أقل من مقبول الذي هو محصور] 40-70[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

-يتبين لنا من خلال الجدول رقم (42) أن نسبة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية العلمية مقبولة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (40.866) بانحراف معياري بلغت قيمته (12.736) وبالتالي يمكننا أن نقول ان درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة

الذهنية لنوع الكفاية العلمية مقبولة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (40866) محصور بين] 40-70[بالرجوع لتصنيف ليكرت الرباعي.

ويوضح الجدول رقم (42) الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الأكثر شيوعا حيث بلغ متوسط الحسابي للكفاية الشخصية "40.664" والانحراف المعياري "11.55" وكان المتوسط الحسابي بالنسبة للكفاية المهنية (27.44) والانحراف المعياري "8.091" في حين كان المتوسط الحسابي للكفاية التعليمية (40.866) والانحراف المعياري "12.736".

وباستخدام اختبار "ف" للفروق تم الحصول على قيمة "ف" محسوبة "250.1" والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.000" وهي قيمة أقل من درجة مستوى دلالة "0.01" ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوعي الكفاية الأكثر شيوعا.

وكما نلاحظ فإن متوسطات درجات الكفايات الشخصية والكفايات التعليمية متقاربة وهما أعلى من الكفايات المهنية والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث والدراسة وبالتالي يمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

ب. الفرضيات المتعلقة بمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية:

1. نتائج الفرضية الرئيسية الثانية للدراسة :

- تنص الفرضية الرئيسية الثانية على أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تمتلك الكفايات لازمة للتعامل مع هذه الفئة.

– لدينا مقياس الكفايات لمعلمي المعوقين سمعيا الذي يحتوي على (6) محاور و(68) بندا ولدينا مقياس ليكرت الثلاثي يتضمن (3) بدائل (لا توجد، موجودة بدرجة متوسطة، موجودة بدرجة كبيرة) تؤخذ الدرجات على الترتيب (3.2.1) بحيث نجد أن أكبر درجة للبدائل هي (3) وأدنى درجة هي (1).

نقوم بضرب أكبر درجة للمقياس في عدد العبارات، وأصغر درجة للمقياس في عدد العبارات للحصول على الدرجة العليا و الدنيا

أعلى درجة في بدئلx عدد البنود = 3 x 68 = 204 والتي تمثل أعلى درجة

أدنى درجة في البدئلx عدد البنود =1 x 68=68 التي تمثل أدنى درجة

بعدها نطرح أعلى درجة من أدنى درجة للحصول على المدى

136 = 68−204

ونقسم الناتج على عدد درجات مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على معامل المجالات المعيارية :

$$= \frac{136}{3}$$

= 45.33 والتي تمثل طول الفئة ومنه دوما نضيف(45.33)

الجدول رقم (43) يبين الحكم والتنقيط لمقياس كفايات لمعلمي المعوقين سمعيا

المستويات	المجال	درجة التقدير	عدد البنود
المستوى الأول	]68−113.33[	لا توجد	68
المستوى الثاني	]114−159.33[	موجودة بدرجة متوسطة	68
المستوى الثالث	]160−204[	موجودة بدرجة كبيرة	68

الجدول رقم (44) يبين نتائج درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات الازمة للتعامل مع هذه الفئة.

المتغيرات	التكرار	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
كفايات الإعاقة السمعية	341	134.9	45.5	112.2	0.022	0.05

يبين الجدول رقم (44) نتائج درجة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية للكفايات لازمة للتعامل مع هذه الفئة، حيث تحصل أفراد العينة المتكونة من (341) معلما لفئة ذوي الإعاقة السمعية على متوسط حسابي (134.9) وطول الفئة (45.33).

وباستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة قدرت قيمة "ت" (112.2) والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي بـ "0.022" وهي قيمة أقل من مستوى دلالة (0.05) .

ويتضح لنا من خلال الجدول رقم (44) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تمتلك الكفايات بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (134.9) بانحراف معياري بلغت قيمته (45.5).وبالتالي نقول أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (134.9) محصور بين]114-159.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

عرض نتائج الفرضية أولى وتحليلها:

نصت الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزي لمتغير الجنس (ذكر /أنثى).

الجدول رقم (45) يبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
الذكور	121	149.041	43.385	4.3	0.000	0.01
الإناث	220	127.200	45.008			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (45) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية جنس ذكور تمتلك الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ(149.041) بانحراف معياري بلغت قيمته (43.385) .وبالتالي فان مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية جنس ذكور تمتلك الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (149.041) محصور بين]114-159.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

و يتضح لنا أيضا من خلال الجدول رقم (45) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية جنس إناث يمتلكن الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (127.200) بانحراف معياري بلغت قيمته (45.008) .وبالتالي نجد أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية جنس إناث يمتلكن الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (127.200) محصور بين]114-159.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

-ويبين الجدول كذلك الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) حيث أن متوسط درجات الذكور بلغ (149.041) وانحراف معياري بلغ (43.385) فيما تحصل الإناث على متوسط درجات (127.200) وانحراف معياري (45.008) وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين الجنسين تم الحصول على قيمة "ت" محسوبة (4.3) والدلالة المعنوية بنظام للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي (0.000) وهي قيمة أقل من درجة مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس لصالح ذكور وكما نلاحظ فإن متوسط درجات ذكور أعلى من متوسط درجات الإناث والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل للإجراءات البحث والدراسة وعليه يمكن اعتمدتها وتعميمها على أفراد المجتمع.

عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

الجدول رقم (46) يبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم اختصاص غير اختصاص العلوم الاجتماعية	117	94.316	14.396	123.5	0.000	0.01
شهادة مربي متخصص رئيسي	152	143.585	44.767			
شهادة معلم التعليم المتخصص	56	184.892	11.464			
معلمو التعليم المتخصص الرئيسيون الذين لديهم شهادة اختصاص العلوم الاجتماعية	16	175.250	13.399			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (46) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس غير العلوم الاجتماعية لا يمتلكون الكفايات للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (94.316) بانحراف معياري بلغت قيمته (14.396) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصص الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في غير العلوم الاجتماعية لا يملكون الكفايات للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (94.316) محصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

ويتضح لنا أيضا من خلال الجدول رقم (46) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي يملكون الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (143.585) بانحراف معياري بلغت قيمته (44.767) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي تمتلك الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (143.585) محصور بين]114-159.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

كما يتضح لنا من خلال الجدول رقم (46) ان مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الحاصلين شهادة معلمي التعليم المتخصص يمتلكون الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (184.892) بانحراف معياري بلغت قيمته (11.464) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الحائزين على شهادة معلمي التعليم المتخصص يمتلكون الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (184.892) محصور بين] 160-204[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي.

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (46) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصص الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية يمتلكون الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (175.290) بانحراف معياري بلغت قيمته (13.399) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصص الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية يمتلكون الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (175.290) محصور بين] 160-204[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي.

كما يتضح لنا من الجدول رقم (46) الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي، حيث كان متوسط معلمي التعليم المتخصص الرئيسين الذين لديهم شهادة في اختصاص غير العلوم الاجتماعية "94.316" وانحراف معياري "14.395" في حين متوسط اختصاص المربين المتخصصين الرئيسيين "143.585" وانحراف معياري "44.767" فقدر متوسط اختصاص معلمي التعليم المتخصصين "184.892" وانحراف معياري 11.464 اما متوسط معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيين الذين لديهم شهادة في اختصاص العلوم الاجتماعية "175.250" والانحراف المعياري "13.399".

وباستخدام اختبار "ف" للفروق تم الحصول على قيمة "ف" محسوبة "123.5" والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.000" وهي قيمة أقل من درجة مستوى الدلالة 0.01 وعليه تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لاختصاص التخصص العلمي.

وكما نلاحظ فإن متوسط درجات معلمي التعليم المتخصص كان في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسط ثم تلاه في المرتبة الثانية معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين الذين لديهم شهادة في اختصاص العلوم الاجتماعية ثم في المرتبة الثالثة اختصاص المربين المتخصصين الرئيسيين وفي المرتبة الرابعة والأخيرة كان معلموا التعليم المتخصص الرئيسيون الذين لديهم شهادة في اختصاص غير العلوم الاجتماعية.

وعليه فالفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل للإجراءات البحث وعليه فإنه يمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (47) يبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة.

الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	161	100.279	29.275	272	0.000	0.01
ما بين 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	10	84.900	11.199			
من 10 سنوات فأكثر	170	170.729	27.978			

-يتضح لنا من خلال الجدول رقم (47) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات أنه لا يمتلكون الكفايات للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (100.279) بانحراف معياري بلغت قيمته (29.275) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات لا يمتلكون الكفايات للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (100.279) محصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

- كما يتبين لنا من خلال الجدول رقم (47) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة مابين (5) سنوات وأقل من 10 سنوات لا يملكون الكفايات للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (84.900) بانحراف معياري بلغت قيمته (11.199) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون خبرة مابين 5 سنوات وأقل من 10 سنوات ليست لديهم الكفايات للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (84.900) محصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

–و من خلال الجدول رقم (47) يتبين لنا أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أكثر من(10) سنوات يملكون الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (170.729) بانحراف معياري بلغت قيمته (27.978) .وبالتالي فإننا نجد أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أكثر من(10) سنوات يملكون الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (170.729) محصور بين] 160–204[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي.

كما يبين الجدول رقم (47) الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة، حيث كان المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة أقل من(5) سنوات "100.279" والانحراف المعياري "29.275" ومتوسط الذين لديهم خبرة ما بين(5) سنوات وأقل من 10 سنوات "84.900" والانحراف المعياري "11.199" في حين كان متوسط الذين لديهم من 10 سنوات فأكثر "170.729" والانحراف المعياري "27.978".

وباستخدام اختبار "ف" للفروق تم الحصول على قيمة "ف" محسوبة "272" والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.000" وهي قيمة أقل من درجة مستوى دلالة "0.01".

ومنه تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة.

وكما نلاحظ فإن متوسط درجات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر كان في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسط ثم يليه في المرتبة الثانية متوسط درجات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من(5)سنوات وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء متوسط درجات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة ما بين(5) سنوات وأقل من(10) سنوات.

وبالتالي فإن الفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث والدراسة وعليه فإنه يمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوعي الكفاية الأكثر شيوعا.

الجدول رقم (48) يبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية يعزى لنوع الكفاية الأكثر شيوعا.

الكفايات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة المعنوية	مستوى الخطأ
الكفايات التدريسية	341	24.337	7.836	139.9	0.000	0.01
الكفايات الخصائص الشخصية	341	26.293	9.167			
الكفايات المعرفية	341	22.132	7.924			
كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم	341	30.774	10.851			
الكفايات الاجتماعية والمجتمعية	341	16.381	5.830			
كفايات الوعي المهني	341	18.472	6.629			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (48) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك الكفاية التعليمية للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (24.337) بانحراف معياري بلغت قيمته (7.836) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية غير ممتلكة لنوع الكفاية التعليمية للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (24.33) العدد المحصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

كما يتضح من خلال الجدول رقم (48) ان مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك نوع كفاية الخصائص الشخصية للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (26.293) بانحراف معياري بلغت قيمته (9.167) .و بالتالي فان مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك نوع كفاية الخصائص الشخصية للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (26.293) العدد المحصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

يبدوا من خلال الجدول رقم (48) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك نوع الكفاية المعرفية للتعامل مع هذه الفئة بحيث الحسابي قدر المتوسط (22.132) بانحراف معياري بلغت قيمته (7.924) .وبالتالي نجد أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك نوع الكفايات المعرفية للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (22.132) أقل من العدد المحصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

ومن خلال الجدول رقم (48) يتبين لنا أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا يمتلكون نوع كفايات التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم بحيث قدر المتوسط الحسابي (30.774) بانحراف معياري بلغت قيمته (10.851) .وبالتالي فأننا نجد أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا يملكون نوع كفاية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم، لأن المتوسط الحسابي (30.774) أقل من العدد المحصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي.

بالرجوع إلى الجدول رقم (48) يتبين ان مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك نوع الكفاية الاجتماعية والمجتمعية للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي (16.381) بانحراف معياري بلغت قيمته (5.830) .وبالتالي فإن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تمتلك نوع الكفايات

الاجتماعية والمجتمعية للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (16.381) أقل من المحصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

كما أننا نجد في الجدول رقم (48) أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا يملكون نوع كفايات الوعي المهني للتعامل مع هذه الفئة بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (18.472) بانحراف معياري بلغت قيمته (6.629) .وبالتالي فان مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا تملك نوع كفايات الوعي المهني للتعامل مع هذه الفئة، لأن المتوسط الحسابي (18.472) أقل من العدد المحصور بين] 68-113.33[بالرجوع لتصنيف ليكرت الثلاثي .

ويبين الجدول رقم (48) الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوعي الكفاية الأكثر شيوعا حيث ان المتوسط الحسابي للكفايات التدريسية كان"24.337" والانحراف المعياري "7.836" أما المتوسط الحسابي لكفايات الخصائص الشخصية فكان"26.293" والانحراف المعياري "9.167" بينما كان المتوسط الحسابي للكفايات المعرفية "22.132" والانحراف المعياري "7.924" بلغ المتوسط الحسابي لكفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم "30.774" والانحراف المعياري "10.851" فيما كان المتوسط الحسابي للكفايات الاجتماعية والمجتمعية "16.381" والانحراف المعياري "5.830" وفي الاخير قدر المتوسط الحسابي لكفايات الوعي المهني بـ "18.472" والانحراف المعياري بـ"6.629" وباستخدام اختبار "ف" للفروق تم الحصول على قيمة "ف" محسوبة "139.9" والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي "0.000" وهي قيمة أقل من درجة مستوى دلالة "0.01".

ومنه تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوعي الكفاية الأكثر شيوعا.

وكما نلاحظ فإن متوسطات درجات كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم كانت في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسط ثم يليها في المرتبة الثانية متوسط كفايات الخصائص الشخصية وفي المرتبة الثالثة كان متوسط الكفايات التدريسية جاء في المرتبة الرابعة متوسط الكفايات المعرفية ثم متوسط كفايات الوعي المهني في المرتبة الخامسة وفي المرتبة السادسة والأخيرة نجد متوسط كفايات الاجتماعية والمجتمعية.

وهذه الفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث لذا فانه يمكن اعتمادها وتعميمها على أفرد المجتمع.

مناقشة نتائج الدراسة :

مناقشة نتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية

مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى والفرضيات الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى على ما يلي :

-يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات الازمة للتعامل مع هذه الفئة.

وبعد اختبار الفرضية العامة الأولى بمقارنة المتوسط الحسابي للعينة الكلية مع المجال المحصور بين (مقبول و متوسط و مرتفع و عالي جدا)

أظهرت النتائج المتوصل إليها أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية يمتلكون كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة.

وبالنظر الى هذه النتيجة نجد أنها تتفق مع دراسة العجمي والدوسري (2016) دراسة مولود وعالم (2008) حيث توصلت دراستهم إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا والخفيفة

والمتوسطة يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، كما أنها اتفقت مع دراسة الدوايدة (2014) في أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة مرتفعة واتفقت مع دراسة غالم فاطمة والزقاي (2008) في أن عينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين(الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية الازمة للتعامل مع هذه الفئة .

في حين لم تتفق هذه الدراسة مع دراسة بن موسى وبن زعموش (2017) ودراسة الدهيمات (2017) حيث توصلت الدراسة إلى أن المعلمين المدربين في التربية الخاصة يمتلكون كفايات متوسطة في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

ويفسر ذلك بـ :

أن التعامل مع هذه الفئة يحتاج إلى كثير من الكفايات التي يجب توفرها في معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية ويجب أن يمتلكها كي يستطيع أن يتحكم في الفئة التي يعمل معها خاصة وأنها فئة حساسة لذا يجب على معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية البحث والقيام بدورات تكوينية من أجل التطور خاصة في ظل وجود الدعم الذي يتلقونه من طرف وزارة التضامن الوطني وذلك من خلال استدعائهم إلى تكوينات دورية أسبوع في كل شهر تقريبا في المراكز الوطنية لتكوين الموظفين المختصين زيادة عن التكوينات التي تقام على مستوى المراكز التي يعملون بها أو مديريات النشاط الاجتماعي من طرف المفتشين والمنسقين البيداغوجيين المتواجدين على مستوى مديريات النشاط الاجتماعي.

وكذلك من خلال تبادل الخبرات والمهارات بين مختلف المراكز المتخصصة في فئة المعاقين .

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس.

-وبعد اختبار الفرضية الجزئية الأولى بمقارنة المتوسط الحسابي لجنس الذكور مع المجالات المحصورة بين (مقبولة و متوسطة و مرتفعة و عالية جدا)

- واختبار الفرضية الجزئية الاولى بمقارنة المتوسط الحسابي لجنس الإناث مع المجالات المحصورة بين (مقبولة ومتوسطة و مرتفعة و عالية جدا)

-و بعد اختبار "ت" للفروق .

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (39) أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس .

- تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية جنس ذكور كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة

- تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية جنس إناث كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مولود وغالم (2008) على أنه توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يعزى فيها الاختلاف إلى جنس المعلم ، كما اتفقت مع دراسة الدوايدة (2019) ودراسة غالم وزقاي (2008) على وجود فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة و المتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم .

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة غديفي وفرحات (2020) التي جاءت بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الخاصة يعزى لمتغير الجنس في الكفاءة الاجتماعية.

كما لم تتفق هذه الدراسة مع دراسة بن موسى وبن زعموش (2017) حيث توصلت هذه الأخيرة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس ولم تتفق أيضا مع دراسة الدهيمات (2017) التي جاءت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين المتدربين لهذه الكفايات تبعا لمتغير الجنس .

ويمكن تفسير ذلك بان :

ممارسة هذا النوع من الأساليب التعليمية والتعامل مع هذه الفئة لدى جنس الذكور يكون أكثر قبولا وسهولة من جنس الإناث وهذا راجع إلى أن :

الاستعداد الفطري لجنس الذكر لوظيفة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية ، كذا واحتياجات هذه الفئة والمرحلة العمرية التي تتطلب منهم أكثر تفهما وصرامة في ان واحد.

ونظرا للغريزة والطبيعة التي تمتلكها الأنثى تجعلها أكثر شعورا بالتعب والإرهاق بسبب طبيعة هذه الفئة.

– جنس الذكور يتكيف بسهولة مقارنة بجنس الأنثى مع الصعوبات المرتبطة بخصوصية الفئة المتكفل بها التي تواجهها أثناء أداء مهامها، حيث أنهم أكثر صبرا وإصرارا على المحاولة والتجريب لإكساب هؤلاء الأطفال المهارات المرتبطة بالحياة اليومية خاصة في المراحل العمرية الأولى، حيث فتحت أفواج للتربية المبكرة تبدأ من 4 سنوات.

والتعامل مع فئة الأطفال المعاقين ذهنيا يحتاج خصوصية معينة لتحمل تصرفاتهم وتفهمهم والصبر عليهم والتفاعل معهم لمساعدتهم على التكيف والانسجام، كما نجد أن جنس الذكور أكبر قدرة على

التعامل مع المستويات المختلفة للمراحل التي يحتاج فيها الأطفال المعاقين ذهنيا إلى نوع من التدريب والتعليم والتوجيه بأكثر صرامة.

الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثانية :

– بمقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في غير العلوم الاجتماعية مع المجالات المحصورة بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا).

– مقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة مربيين متخصصين رئيسيين ممن لديهم شهادة مع المجالات المحصورة بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا).

–مقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصصين مع المجالات المحصورة بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا).

– مقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين لشهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية مع المجالات المحصورة بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا).

– و بعد اختبار أنوفا "ف" للفروق.

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (40) أنه :

تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في غير العلوم الاجتماعية كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة.

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة.

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين كفايات عالية جدا للتعامل مع هذه الفئة.

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

لقد اتفقت النتيجة مع دراسة النهدي والعرجي وعبد الحميد (2017) التي توصلت إلى أهمية التأهيل العلمي في أحد العلوم التخصصية لمعلمي التربية الخاصة كما اتفقت مع دراسة سيد ومزوارة (2020) التي توصلت إلى أنه يجب على الجهات الرسمية القائمة كوزارة التعليم العالي (معاهد اعداد المعلمين) إعداد معلمي التربية الخاصة وفق تخصصات دقيقة و متعددة و كل تخصص في إعاقة معينة .

ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة بن موسى وبن زعموش (2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدرسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص ولم تتفق أيضا مع دراسة أبي مولود وغالم (2008) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة في كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي كما لم تتفق أيضا مع دراسة الدوايدة (2014) التي

توصلت إلى أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات كانت غير دالة إحصائيا للمؤهل العلمي و كذلك لم تتفق مع دراسة غالم وزقاي (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي .

ويمكن تفسير ذلك :

من خلال النتائج حيث كانت في المرتبة الأولى مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين يحملون شهادة معلم التعليم المتخصص وهذا كون هذه المجموعة تكونت تكوينا خاصا في المركز الوطني لتكوين الموظفين المختصين بقسنطينة حيث كان تكوينهم في تخصص الإعاقات بحيث يتخصص كل فوج في إعاقة معينة، هذا وبالإضافة إلى تكوينهم داخل المركز، هناك تربص في كل ثلاثي حيث تكون الدراسة داخل مركز قسنطينة لمدة شهرين ثم يليها تربص ميداني لمدة شهر ميدانيا وبهذا يتكون لديهم رصيد نظري وميداني كبير، ويجدر بنا التنبيه إلى أن آخر دفعة كانت سنة(2008) مما يعني أن أخر توظيف كان لهذه الدفعة سنة(2011) .

وجاء في المرتبة الثانية مجموعة الحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسيون الذين يحملون شهادة في تخصص العلوم الاجتماعية، وتفسر هذه المرتبة كون هذه الفئة لها تكوين في ميدان العلوم الاجتماعية حيث سبق وان كانت لديهم نظرة على المقاييس التي تقيدهم في عملهم، مثل مدخل علم النفس وعلم النفس النمو وإعاقات ...الخ أي أن لهم دراية بهذا المجال.

وتفسر المرتبة الثالثة بان كون الحاملون لشهادة مربي متخصص رئيسي متكونون في المركز الوطني لتكوين الموظفين المتخصصين ببئر خادم اختصاص تكفل، حيث تلقوا تكوينا لمدة(3) سنوات في هذا

المركز تخلله تربصات ميدانية، شهر في كل ثلاثي وكانت السنة الأولى عبارة عن جذع مشترك يدرس فيها المتربصون مدخل إلى علم النفس وعلم النفس النمو وبيداغوجيا متخصصة ..الخ.

فهذه كلها مقاييس تخدم معلمي ذوي الإعاقة السمعية في عملهم، بالإضافة إلى التربص الميداني الذي يفيد المتربصين و يهيئهم للدخول في هذا المجال.

ويمكن تفسير المرتبة الأخيرة كون الذين يحملون شهادة معلم التعليم المتخصص رئيسي كانت دراستهم في اختصاصات غير العلوم الاجتماعية كالحقوق والعلوم القانونية وعلوم التسيير والعلوم الإسلامية...الخ.

أي اختصاصات ليس لها علاقة بمهنة معلم فئه ذوي الإعاقة الذهنية وجعله عند توظيفه يعاني من تخبط بين مواصلة وتقديم الاستقالة هذا ما قاله لنا بعض معلمي فئه ذوي الإعاقة الذهنية كونهم أدمجوا في مجال غير مجال تخصصهم بقرار إدماج أصحاب الشهادات ووضعهم في المناصب الشاغرة الغير متوافقة مع تخصصات دراستهم ، كونهم كانوا كثيرين وليس لهم حق الطعن إما القبول بمنصب أو يضيع حقه في التوظيف بعد أن كان بعضهم عمل لمدة(8) سنوات أو أكثر في إطار عقود ما قبل التشغيل ، فكانت الحاجة إلى منصب العمل تدفعه إلى القبول حتى وإن لم يكن مرتاح إليه أو يتقبله وعليه فتوظيف أي شخص حامل لشهادة في اختصاص ليس له علاقة بمهنة معلم فئة ذوي الاعاقة الذهنية ، سيجعله يعاني صعوبات جمة قد تدفعه حتى للاستقالة من ذلك المنصب .

الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة.

وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثالثة :

– قمنا بمقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات مع المجال المحصور بين (مقبولة و متوسطة و مرتفعة و عالية جدا)

– ومقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات مع المجال المحصور بين(مقبولة و متوسطة و مرتفعة و عالية جدا)

–ومقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة 10سنوات فأكثر مع المجال المحصور بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا)

– اختبار أنوفا "ف" .

وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثالثة باستخدام اختبار أنوفا "ف".

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (41) أن :

– مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة أقل من(5) سنوات لديهم كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة .

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم الخبرة مابين(5) سنوات وأقل من (10) سنوات كفايات متوسطة للتعامل مع هذه الفئة .

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة .

ولم تتفق هذه الدراسة مع دراسة الدوايدة (2014) التي توصلت إلى أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر عدد سنوات الخبرة وان درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لعدد سنوات الخبرة، كما أنه لم تتفق مع دراسة غالم والزقاي (2008) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة و المتوسطة) يعزي فيها لسنوات الأقدمية .

ويمكن تفسير ذلك بأن :

الذين لديهم خبرة(10) سنوات فأكثر كانوا في المرتبة الأولى ذلك لكونهم يملكون خبرة واسعة ومهارات وقدرات مهنية أكبر من الذين لديهم أقل من(5) سنوات أو الذين لديهم ما بين (5) سنوات وأقل من (10) سنوات، وذلك لاستفادتهم من عدة تكوينات أثناء أداء عملهم مما جعلهم أكثر الماما بالمعلومات والمهارات الأدائية ، وبالتالي ازدياد ثقتهم بقدرات الطفل وتوقعاتهم بتحسنه، خاصة المعلمين الذين تلقوا تكوينا بالمركز الوطني لتكوين الموظفين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة (CNFPH) والمركز الوطني لتكوين الموظفين المختصين ببئر خادم الجزائر (CNFPS) حيث ان لديهم ازديادا بالشعور بالقيمة الإنسانية والروحية لما يقدمونه ويتلقونه من مهارات تجعلهم أكثر حرصا على إتقان العمل والتكيف مع الصعوبات.

في حين نجد أن المعلمين الذين يملكون خبرة مهنية أقل من(5) سنوات لديهم نقصا في الخبرة نتيجة التوظيف المباشر لحاملي الشهادات خاصة من خريجي الجامعات لان منهم من ليس لديه دراية أو معرفة بمجال الإعاقة الذهنية أو التربية الخاصة وكيفية التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم من لديهم معلومات نظرية فقط بحيث انهم يجدوا صعوبة في تطبيقها ميدانيا كونهم تلقوا تكوينا نظريا بينما أهملوا الجانب الميداني التطبيقي.

في حين نجد أن عدد الأطفال داخل الأفواج التربوية في تزايد مستمر بعد قرار إدماج جميع الأطفال والقضاء على قوائم الانتظار للالتحاق بالمراكز المتخصصة، قد وكان هذا على حساب طاقة معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية مقارنة بالأعوام السابقة، حيث أصبح التعامل مع واقع العمل وفق الإمكانيات المتاحة صعبا أثناء عملية التكفل بالأطفال خاصة مع نقص عدد معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية واللجوء إلى إشراك عمال التوقيت الجزئي للمساعدة في عملية التكفل بالأطفال مع نقص الوسائل المكيفة حسب قدرات الأطفال وخصوصياتهم.

كما أن أغلب المتقدمين للعمل في مجال مهنة معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية مؤخرا اتخذوها كبديل لعدم توفر العمل حسب رغبة واختصاص المرشحين خاصة وأن معظمهم من أصحاب الشهادات الجامعية في حين يتطلب اختيار الأشخاص للعمل في هذا المجال بالخصوص شرط الرغبة والكفاءة.

الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الأكثر شيوعا .

وبعد اختيار الفرضية الجزئية الرابعة ب :

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية شخصية مع المجال المحصور بين مقبولة و(متوسطة و مرتفعة و عالية جدا).

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية المهنية مع المجال المحصور بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا).

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية العلمية مع المجال المحصور بين (مقبولة ومتوسطة ومرتفعة وعالية جدا).

– و باستخدام اختبار أنوفا "ف"

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (42) أن :

– نسبة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الشخصية مقبولة للتعامل مع هذه الفئة

– نسبة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية المهنية أقل من مقبولة للتعامل مع هذه الفئة .

– نسبة امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية العلمية مقبولة للتعامل مع هذه الفئة

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الأكثر شيوعا.

–تتفق هذه الدراسة مع دراسة العجمي والدوسري (2016) ودراسة الدهيمات والبس تنجي (2017) والتي توصلت إلى ان أكثر الكفايات امتلاكا من قبل المعلمين المتدربين هي الكفايات المتعلقة بالسمات الشخصية ثم الكفايات المتعلقة بالخصائص العلمية و أخيرا الكفايات التربوية و المهنية .

ويمكن تفسيرها بمايلي :

– فمن خلال النتائج كانت الكفايات الأكثر انتشارا هي الكفايات العلمية كون هذه الفئة هي من فئة ذوي الإعاقة الذهنية وما تحمله من خصوصيات مما يجعل معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية يحرصون على امتلاك هذه الكفاية من خلال البحث والتكوينات والتدريب من أجل ذلك، ولكون الهدف الذي يسعى إليه معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية هو التدريس والذي مازال يستعمل طريقة تقليدية في هذا المجال والتي يلزم فيها معرفة الإعاقة الذهنية وخصائصها وأيضا إدراك الفروق الفردية للأطفال المعاقين ذهنيا والمشاركة في الندوات والبرامج العلمية المتخصصة، وهذا ما يكسبه معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية مع مرور الوقت لأنه بعد التوظيف يبدأ مباشرة بالعمل مع الأطفال المعاقين ذهنيا داخل القسم أما التكوين فيكون فيما بعد ناهيك عن أن مدة التكوين قد تصل الى ستة أشهر أو سبعة أشهر بعد التوظيف وهذا ما يجعل معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية يبحث بنفسه ويتكون لوحده حتى يتأقلم مع وظيفته .

أما في المرتبة الثانية فكانت الكفايات الشخصية والتي تعتبر مهمة أيضا بحيث يكون معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية بين الفرقة البيداغوجية والتلاميذ المعاقين ذهنيا حيث توفر المرونة في العمل لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية مع زملائه من الفرقة البيداغوجية والمتكونة من أخصائي اجتماعي وأخصائي عيادي وطبيب وأخصائي تربوي وممرض و مدير ومعلمين آخرين ومفتشين ...الخ.

وجاءت في المرتبة الثالثة الكفايات المهنية والتي من خلالها تكون معرفة تشريعات وأخلاقيات المهنة لمعلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية وذلك من خلال الدورات والتكوينات التي يقوم بها معلموا فئة ذوي الإعاقة الذهنية .

والقدرة على ضبط الوقت والصف وتصميم الوسائل التعليمية واستخدامها بفاعلية حتى وإن كانت الوسائل التي يستخدمها معلموا فئة ذوي الإعاقة الذهنية مازلت مقتصرة سبورة تقليدية وقليلا ما نجد بعض المراكز ممن يستخدمون شاشات إلكترونية .

مناقشة نتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية

– مناقشة نتائج فرضيات الدراسة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية:

–مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية :

– تنص الفرضية العامة الثانية على أنه :

– يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات الازمة للتعامل مع هذه الفئة.

وبعد اختبار الفرضية العامة الثانية بمقارنة المتوسط الحسابي للعينة الكلية مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد..)

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (44) على أنه:

يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فريد بن قسمية 2019) التي هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التعليم المتخصص للكفايات التعليمية أثناء التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأشارت نتائجها إلى: أن معلمي التعليم المتخصص يمتلكون الكفايات التعليمية بدرجة عالية أثناء التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا كما أنها لم تتفق مع دراسة عبد العزيز بن محمد العبد الجبار (1998) التي توصلت إلى توفر الكفايات المتضمنة في أداة الدراسة من الكفايات الشخصية والتدريسية وكفايات التعامل مع الأطفال وأولياء أمورهم والكفايات المعرفية وكفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية والمجتمعية.

ولم تتفق أيضا مع دراسة (بن قسمية وميرود 2012) التي وصلت إلى أن درجة امتلاك معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية جاءت بمستوى عالي، وكذا دراسة بن قسمية وشويعل(2018)

التي أكدت بامتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يمتلكون الكفايات التعليمية بدرجة عالية في التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا، والتي لم تتفق مع دراستنا الحالية، ودراسة بن زيدان ومقراني وتومي 2018 التي توصلت إلى توفر كفاءات لدى معلمي فئة إعاقة سمعية بدرجة كبيرة حسب وجهة نظرهم.

– ويفسر ذلك إلى أن التوظيف المباشر لحاملي الشهادات خاصة من خريجي الجامعات الذين ليس لديهم دراية ومعرفة بمجال الإعاقة السمعية أو التربية الخاصة وكيفية التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم من لديه معلومات نظرية يجد صعوبة في تطبيقها ميدانيا كونهم تلقوا تكوينا نظريا فقط .

عدم الرضا الوظيفي في كل من مستوى الأداء خاصة من الذين يحملون شهادات جامعية ممن تم إدماجهم كمعلمين متخصصين، عكس ما كانوا يتوقعون من وظائف إدارية (متصرفين إداريين.....الخ وجدوا أنفسهم معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية).كما سجلنا عدم الرضا الوظيفي لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية خاصة مع نقص الدعم والحوافز المشجعة في هذه الوظائف مما أوجد لديهم صعوبة في أداء مهامهم حيث يجدون أنفسهم يبذلون جهود بصفة مستمرة كون هذه الفئة تتطلب تكفل ومرافقة مستمرة ما يجعلهم غير قادرين على العطاء لإحساسهم بالاستنزاف المتزايد للجهد وبشكل دائم ومتكرر وبالتالي الشعور بالسلبية اتجاه ما يقدمونه .

2-2- الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس.

وبعد اختبار الفرضية الجزئية الأولى بمقارنة المتوسط الحسابي لجنس ذكور مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

واختبار الفرضية بمقارنة المتوسط الحسابي لجنس الإناث مع المجال المحصور بين(موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد)

و بعد اختبار الفرضية باستخدام اختبار "ت" للفروق.

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (45) على أنه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية جنس ذكور الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة

– تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية جنس إناث الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن قسمية (2019) التي توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية ودرجة الامتلاك للكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا لمتغير الجنس، اتفقت ايضا مع دراسة عبد الجبار (1998).

ولم تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى بحيث نجد أن دراسة (ميرود 2012) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير الجنس وكذلك دراسة بن قسمية وشويعل (2018) توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بفئة المعاقين سمعيا يعود فيها الاختلاف إلى جنس المعلم وأيضا دراسة بن قسمية 2018 في دراسة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات

التدريسية حيث توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة أطفال المعاقين سمعيا تعزى لمتغير جنس المعلم.

ويمكن تفسيرها بأن :

ممارسة هذا النوع من الأساليب التعليمية لدى جنس ذكور أكثر تقبل وسهولة منه عند جنس الإناث وهذا راجع إلى ما يلي:

– خصوصية الفئة المتكفل بها نتيجة الإعاقة السمعية وخصوصية المرحلة العمرية من (6–18) سنة واعتماد برنامج تعليمي تدريبي يخص على تحقيق الاستقلالية الذاتية وتنمية المهارات الحياتية ومهارات العناية بالذات وتنمية مهارات التواصل.

– و يرجع أيضا لصعوبة فئة المعاقين سمعيا حيث أنها تعاني من إفراط حركي مما يجعل الإناث غير قادرين على التحكم في القسم وخاصة كون الفوج يتكون من أكثر من 10 أطفال معاقين سمعيا.

– ان التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا يحتاج خصوصية معينة لتحمل تصرفاتهم وتفهمهم والصبر عليهم والتفاعل معهم لمساعدتهم على التكيف والانسجام حيث أن الذكور أكثر صرامة وأكثر قدرة على التعامل مع المستويات المختلفة للتكفل بحيث يحتاج فيها هؤلاء الأطفال إلى نوع من التدريب والتعليم والتوجيه بأكثر صرامة.

2–3– الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي الإعاقة سمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثانية :

– بمقارنة المتوسط الحسابي الحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في غير علوم اجتماعية مع المجال المحصور بين(موجودة بدرجة كبيرة وموجودة بدرجة متوسطة و لا توجد)

– مقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة مربين متخصصين رئيسيين الذين لديهم شهادة مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

–مقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة معلم تعليم المتخصص مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد) .

– مقارنة المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في العلوم الاجتماعية مع المجال المحصور بين(موجودة بدرجة كبيرة وموجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

– وبعد اختبار الفرضية باستخدام اختبار أنوفا "ف" للفروق.

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (46) مايلي :

– لا توجد كفايات التعامل لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة معلمي التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس غبر علوم اجتماعية .

– يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة مربي متخصص رئيسي الكفايات الموجودة بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة.

– يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة معلم التعليم المتخصص الكفايات الموجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة.

– يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يملكون شهادة معلم التعليم المتخصصين الرئيسين الذين لديهم شهادة ليسانس في علوم اجتماعية الكفايات موجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي الإعاقة سمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

– وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الجبار (1998) حيث أنه توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوفر هذه الكفايات لمتغير المؤهل التعليمي ، واتفقت أيضا مع دراسة بن قسمية وميرود 2012 بالإضافة إلى دراسة بن قسمية وشويعل (2018) حيث توصلت دراستهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بفئة المعاقين سمعيا يعود فيها الاختلاف إلى المستوى التعليمي والتخصص.

ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسات بن قسمية 2019 حيث توصلت دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفاية التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعود لمتغير مستوى التأهيل كما لم تتفق مع دراسة العنزي (2022) حيث توصلت دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقا لمتغير مسار التخصص و لم تتفق مع دراسة بن زيدان ومقراني وتواتي 2018

– ويمكن تفسيرها على النحو التالي :

من خلال النتائج نجد في المرتبة الأولى مجموعة معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين يحملون شهادة معلم التعليم المتخصص كون هذه الفئة تكونت في المركز الوطني لتكوين الموظفين المختصين بقسنطينة حيث كان تكوينهم في تخصص الإعاقات كل فوج في إعاقة معينة وبالإضافة إلى تكوينهم داخل المركز

استفاد هؤلاء من تربص في كل ثلاثي بحيث تكون الدراسة خلال الشهرين اخل المركز أما الشهر الثالث يكون عبارة عن تربص ميداني، ويجدر التنبيه الى أن اخر دفعة في التكوين كانت سنة 2008 مما يعني ا ن اخر توظيف كان لهذة الفعة سنة 2011.

وتفسر المرتبة الثانية بكون الذين يحملون شهادة معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين الحاصلين على شهادة في العلوم الاجتماعية هم من الفئة لها تكوين في ميدان العلوم الاجتماعية أي أنهم يملكون نظرة على المقاييس التي تقيدهم في عملهم مثل مدخل علم النفس وعلم النفس النمو وإعاقات ...الخ فهم على دراية بهذا المجال.

وتفسر المرتبة الثالثة بأن الذين يحملون شهادة مربي متخصص رئيسي هم من خريجي المركز الوطني لتكوين الموظفين المتخصصين بئر خادم اختصاص تكفل حيث تلقوا تكوينا مدته 3 سنوات في هذا المركز تخللته تربصات ميدانية (شهر في كل ثلاثي) وكانت السنة الأولى عبارة عن جذع مشترك يدرس فيها المتربصون عدة مقاييس مفيدة كعلم النفس وعلم النفس النمو وبيداغوجيا متخصصة ..الخ.

وهذه كلها مقاييس تخدم معلمي ذوي الإعاقة السمعية في عملهم بالإضافة إلى اجراء تربص ميداني بحيث يفيد المتربصين ويدخلهم في هذا المجال.

وتفسر المرتبة الأخيرة كون الذين يملكون شهادة معلم تعليم متخصص رئيسي في غير اختصاص العلوم الاجتماعية .

حيث كانت دراستهم في اختصاصات ليس لها علاقة بمهنة معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية كالحقوق وعلوم القانونية وعلوم التسيير وعلوم الإسلامية...الخ ، وها ما يجعلهم بعد التوظيف يعانون من مشاكل وصعوبات كثيرة تعرقل مسارهم التعليمي وها ما يدفع بعضهم حتى الإسقالة من المنصب .

2-4- الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة.

وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثالثة :

-قمنا بمقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة ولا توجد).

- مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة ولا توجد).

مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة 10سنوات فأكثر مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

- بعد اختبار الفرضية باستخدام اختبار أنوفا "ف" .

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (47) أنه :

- لا توجد كفايات للتعامل مع هذه الفئة لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات .

-أنه لا توجد كفايات للتعامل مع هذه الفئة لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة مابين 5 سنوات وأقل من 10 سنوات انه لا توجد كفايات للتعامل مع هذه الفئة .

– متلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات كفايات موجودة بدرجة كبيرة للتعامل مع هذه الفئة

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن قسمية (2018) التي توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية ودرجة امتلاك للكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة أطفال المعاقين سمعيا تعود لمتغير الخبرة المهنية (الأقدمية).

كما اتفقت مع دراسة عبد الجبار (1998) كانت دراسة محمد ميرود (2012) تشير أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.05) في درجة امتلاك الكفايات التعليمية تعود إلى متغير الأقدمية كالعمل وأيضا أشار بن قسمية (2018) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعاقين سمعيا تعزى لمتغير خبرة المعلم المهنية ولم تتفق الدراسة مع دراسة بن زيدان ومقراني وتومي (2018) حيث توصلت دراستهم إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر الكفاءات لمعلمي الإعاقة السمعية حسب الخبرة

ويفسر هذا بـ:

كون المعلمين الذين لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر في المرتبة الأولى وهذا كونهم يملكون خبرة أكبر واسعة ومهارات وقدرات مهنية أكبر من الذين لديهم خبرة أقل من 10 سنوات حيث يظهر ذلك من خلال القدرة على التعامل مع الاطفال المعاقين سمعيا والتمكن من الاتصال بهم والتحكم في سلوكياتهم داخل القسم

خاصة الذين يجدون صعوبات في التكيف، وذلك من خلال ضبطهم وتوفير جو ملائم لهم يسوده الهدوء والنظام ، من أجل خلق الدفعية للتعلم.

– إبداء الثقة عند مزاولتهم لعملهم مما يجعلهم في تحسن مستمر والحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والفهم والإدراك والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن من التطور، وأيضا استفادتهم من عدة تكوينات أثناء أداء عملهم.

الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية الأكثر شيوعا .

وبعد اختيار الفرضية الجزئية الرابعة ب :

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية التعليمية مع المجال المحصور بين موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة ولا توجد.

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية الخصائص الشخصية مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية المعرفية مع المجال المحصور بين(موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

–– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع كفاية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة وموجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية الاجتماعية والمجتمعية مع المجال المحصور بين (موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

– مقارنة المتوسط الحسابي لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع كفاية الوعي المهني مع المجال المحصور بين(موجودة بدرجة كبيرة و موجودة بدرجة متوسطة و لا توجد).

– بعد استخدام اختبار أنوفا "ف"

أظهرت النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (47) أنه :

– امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية التعليمية لا توجد للتعامل مع هذه الفئة

– امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية خصائص الشخصية لا توجد للتعامل مع هذه الفئة .

–امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية المعرفية لا توجد للتعامل مع هذه الفئة.

– امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع كفايات التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم لا توجد للتعامل مع هذه الفئة

– امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية الاجتماعية والمجتمعية لا توجد للتعامل مع هذه الفئة

– امتلاك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع كفايات الوعي المهني لا توجد للتعامل مع هذه الفئة .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية أكثر شيوعا.

–تتفق هذه الدراسة مع دراسة عبد الجبار (1998) على إتقان معلمي الأطفال المعاقين سمعيا على أهمية وجود الكفايات حيث كانت في المرتبة الأولى أكثر انتشارا الكفايات الشخصية ثم بعدها الكفايات التدريسية وبعدها كفايات الوعي المهني وفي المرتبة الرابعة كانت الكفايات المعرفية وبعدها كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم وأخيرا في المرتبة السادسة كانت كفايات اجتماعية.

ويفسرها الباحث:

– من خلال النتائج يظهر أن الكفايات الأكثر انتشارا هي كفايات التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم، كون هذه الفئة من فئة ذوي الإعاقة السمعية وما تحمله من خصوصيات وهذا ما يجعل معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية يحرصون على أفضل الطرق للتعامل مع هذه الفئة وكذا التعامل مع أولياء أمورهم وذلك من خلال البحث والتكوين والتدريب فالهدف الذي يسعى إليه معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية هو التدريس .

معرفة كيفية التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا وأوليائهم لأنها تعتبر مهمة في بناء العلاقة بين معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية وتلاميذه المعاقين سمعيا وخاصة مع أولياء أمورهم ليكونوا شركاء في العملية التعليمية و اشركاهم في وضع الخطط التعليمية.

وذلك بعقد لقاءات مستمرة معهم وإطلاعهم على وضعية أبنائهم في المدرسة وفي المقابل إطلاع المعلمين على وضعية الأطفال المعاقين سمعيا على وضعهم في المنزل.

وجاءت في المرتبة الثانية كفايات الخصائص الشخصية والتي تعتبر مهمة أيضا بحيث تكون بين الفرقة البيداغوجية والتلاميذ المعاقين سمعيا ، حيث توفر المرونة في العمل بين معلم فئة ذوي الإعاقة السمعية وبقية زملائه من الفرقة البيداغوجية من أخصائي اجتماعي وأخصائي عيادي وطبيب وأخصائي تربوي وكذا الممرض والمدير والمعلمين الآخرين والمفتشين ...الخ.

وحلت في المرتبة الثالثة الكفايات التعليمية وذلك باعتبار أن معظم معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لا يتقنون لغة الإشارة وكيفية إيصال المعلومة فهم يعتمدون على مساعدين لكي يشرحوا للتلاميذ الدروس.

وأيضا لكون العملية التعليمية لديها عدة مراحل يجب أن تمر بها على المعلم فئة ذوي الإعاقة السمعية أن تبينيها خاصة مع هذه الفئة التي تتطلب تعليمهم الكتابة والقراءة بلغة الإشارة وأيضا صياغة الأهداف المدرسية طويلة وقصيرة المدى.

وكذلك بمعرفة الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها مع تلاميذ المعاقين سمعيا وحتى لا تكون خطرا عليهم وفي المرتبة الرابعة نجد الكفايات المعرفية والتي كانت بمعرفة مختلف النظريات والمعلومات عن حاجيات التربية والاتجاهات الحديثة في مجال تعليم فئة ذوي الإعاقة السمعية.

وفي المرتبة الخامسة نجد كفايات الوعي المهني والتي من خلالها تكون معرفة التشريعات وأخلاقيات المهنة لمصلحة ذوي الإعاقة السمعية من خلال الدورات والتكوينات التي يقوم بها معلمو فئة ذوي الإعاقة السمعية.

ومن بين المواد التي تتم دراستها مقياس تشريع وأخلاقيات المهنة والذي يمكن من خلاله التعرف على أهم القوانين والتشريعات الخاصة بالمعلم وطرق التعامل القانونية مع هذه الفئة دخل مجال العمل.

أما في المرتبة السادسة والأخيرة فكانت الكفايات الاجتماعية والمجتمعية والتي كانت في المرتبة الأخيرة وذلك لكون المعلمين في أقسام مع مساعدين دون شركاء في ميدان العمل من خلال مدارس المعلمين الأخرى أو هيئات أو جمعيات.

الاستنتاج العام

نلاحظ مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه توقعاتنا، حيث أظهرت أن معلمي فئة ذوي الاعاقة الذهنية يمتلكون كفايات مرتفعة للتعامل مع فئة ذوي الإعاقة الذهنية.

وأما بالنسبة لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية فانهم يمتلكون كفايات بدرجة متوسطة للتعامل مع فئة ذوي الإعاقة السمعية، هذا ما تبين في الفرضيتين العامتين.

- أما بالنسبة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية فيتبين ما يلي :

- أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تمتلك كفايات مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي الإعاقة الذهنية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية تعزى لمتغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية لنوع الكفاية الأكثر شيوعا.

وبالنسبة لمستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية فانه يتبين ما يلي :

- تمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية كفايات بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية لنوع الكفاية الأكثر شيوعا.

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة على الفرضية العامة التي تنص على توقع امتلاك معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة وكذا الفرضية العامة الثانية التي تنص على أن مجموعات معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية يمتلكون الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة .

أما فرضياتها الجزئية فقد سعت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية التي يعود فيها الاختلاف لجنس المعلم والتخصص العلمي والخبرة و الكفاية الأكثر شيوعا ، ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في جداول هذا الفصل الخاص بعرض النتائج، يتبين أن معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية يمتلكون الكفايات بدرجة مرتفعة للتعامل مع هذه الفئة، توجد لديهم فروق في الكفايات يعزى فيها الاختلاف إلى متغير كل من الجنس والتخصص العلمي والخبرة والكفاية أكثر انتشارا. وأن معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية يمتلكون الكفايات بدرجة متوسطة للتعامل مع هذه الفئة ،وأنه توجد فروق في الكفايات لديهم يعزى فيها الاختلاف إلى متغير كل من الجنس و التخصص العلمي و الخبرة و الكفاية أكثر شيوعا .

ومنه نستخلص أنه من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسات في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية التي أجريت فيها، يبدو أن استراتيجية تكوين وتدريب معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من فئتي المعوقين سمعيا وذهنيا في الجزائر متأثرة بالمنحى الإنساني والسلوكي القائم على احترام هذه الفئة من المجتمع والتركيز على ممارسة مختلف المهارات التعليمية اللازمة لأداء الموقف التعليمي التعلمي بنجاح وفعالية.

الاقتراحات

بناء على نتائج الدراسة المتوصل إليها، يمكن تقديم بعض الاقتراحات لعلها تكون حلولا لبعض المعوقات في مجال التعليم المكيف في جانبه المتعلق برعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية و السمعية و نذكر منها :

- تعزيز درجة الكفايات لدى معلمي فئة المعوقين ذهنيا و سمعيا .
- إيجاد استراتيجيات تتعلق بإعداد معلم فئة ذوي الإعاقة الذهنية و السمعية للتمكن من اكتساب الكفايات التي تتطلبها الأدوار الجديدة لتفي باحتياجات الوقت الذي وصلنا إليه و الفئة المتعامل معها .
- إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى استقصاء درجة الكفايات لجميع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية و السمعية وفي جميع مراحل التعليم المتخصص، لمعرفة إذا ما كان هناك اتفاق أو اختلاف في درجة هذه الكفايات على مستوى المؤسسات التعليمية.
- إجراء دراسات مشابهة في ولايات أخرى ومقارنة النتائج المتوصل إليها فيما بينها.
- تشجيع معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية ومكافئتهم على إجراء البحوث فيما يخص كل ما هو جديد في التربية والتعليم المكيف..
- تحديد المعايير الخاصة بإعداد وتكوين معلمي فئة ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية والتوازن في مستوى هذا الإعداد.
- إعادة النظر في التنسيق بين الأهداف والبرامج التعليمية الموجهة نحو فئة الأطفال المعاقين ذهنيا وسمعيا.

قائمة المصادر و المراجع :

المصادر

-القرآن الكريم.

-مجلد لسان العرب.

-منجد اللغة والأعلام.

المراجع بالعربية:

1-الخطيب جمال.(2013). أسس التربية الخاصة. ط1. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

2-الزريقات ابراهيم عبد الله فرج.(2003). الإعاقة السمعية. ط1.الأردن : دار وائل للنشر.

3-العنزي مبارك غياض.(2022). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة.فلسطين.

4-العيسوي. عبد الرحمان. (1990). الإرشاد النفسي. الإسكندرية :دار الفكر الجامعي.

5- اللبشي رشا جمال. (2009). الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : دار الفكر العربي.

6-النوسية فاطمة عبد الرحيم.(2013). ذو الإحتياجات الخاصة التعرف بهم وارشادهم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

7-الوقفي راضي. (2001). أساسيات التربية الخاصة. ط1. الأردن : كلية الأميرة ثروت.

8- بن زعموش نادية بوضياف، بن موسى سمية. (2017). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر . 9(31). (629 – 641).

9-بن قسمية فريد. (2018) . درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا للكفايات التدريسية. جامعة الجزائر .مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربيوية. 3(1).(322-351) .

10- بوعبد الله. لحسن. (1993). تقييم العملية التكوينية بالجامعة.الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

11-ثلايجية منال. (2020). استراتيجيات تكوين وتأهيل معلمي التربية الخاصة. مجلة المداد.جامعة الجلفة .10 (1). (167 – 180).

12-رزيق حفصة أسماء. دراسة أثر برنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات (استخدام التقرير الرمزي) لزيادة الرصيد اللغوي والكتابي لفئة المعاقين سمعيا (دراسة عشر حالات. دراسة استكشافية بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة. أطروحة دكتوراه. جامعة المسيلة. الجزائر.

13- رشوان حسين عبد الحميد أحمد. (2006). البيئة والمجتمع دراسة اجتماع بيئته. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

14–سيد نوال.طباع فاروق. (2019). واقع تكوين أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة تيزي وزو 5.(2).(346–366)

15–سيد نوال، نصيحة مزرارة. (2020). أهمية إعداد معلم التربية الخاصة لتأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لتأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات التنمية المهنية. مجلة العلمية للتربية الخاصة. جامعة تيزي وزو . 2(3) .(181–210).

16–سيد نول، طباع فاروق. إعداد معلمي المدارس العادية كمطلب أساسي لنجاح الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة حوليات جامعة الجزائر1. جامعة تيزي وزو . 35 (03).(684–702)

17–أبو صواوين راشد محمد.(2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلميين تخصص معلم الصف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجهم التدريبية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية.الجامعة الإسلامية غزة . 18 (2). (359–399)

18–أحمد العزير. 1995. التربية الخاصة في الأردن. ط 1. الأردن : دار صفاء للطباعة والنشر

19–أل قصود عبد الله. (2002) . دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية. رسالة ماجستير.جامعة الملك سعود. المملكة السعودية.

20–الأزرق صالح عبد الرحمان. (2000) . علم النفس التربوي للمعلمين مفاهيم نظرية. ط 1. ليبيا: دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية.

21–الأزرق عبد الرحمان صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط 1. بيروت :دار الفكر العربي.

22–البتال زيد. (2000). الاحتراف النفسي لدى معلمي ومعلمات التدريس الخاصة ماهيته: أسبابه. علاجه. السعودية : أكاديمية التربية الخاصة

23–البرجاوي مولاي مصطفى.(2015) . بيداغوجيا الكفايات (المفهوم المرجعية التيارات التربوية). السعودية : دار الألوكة

24–التومي عبد الرحمان. (2005) . الكفايات مقاربة نسقية. المملكة المغربية :دار الهلال وجدة.

25–الخطيب جمال . (1998) . مقدمة في الإعاقة السمعية. الأردن : دار الفكر الإسلامي الحديث

26–الدريج محمد.(2016). التدريس الهادف من النموذج التدريس بالأهداف النموذج التدريس بالكفاءات. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

27–الدهمشي محمد بن عامر. (2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. ط1 . الأردن: دار الفكر للنشر.

28–الدويش محمد عبد الله. (2014) . الكفايات الأساسية للمعلمين.رياض: مكتبة التربية العربي.

29–الزهيري عباس ابرهيم. (1998).فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم. القاهرة: دار زهراء الشرق.

30–الزهيري إبراهيم. (2003). تربية المعاقين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية. ط 1. القاهرة : دار الفكر العربي.

31–الزيدي فاضل علوان.(2012) . الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية. رسالة ماجستير. جامعة ديالي . العراق.

32–السلوم أحمد ابراهيم .(1995) . التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق. السعودية.

33–الشايب محمد الساسي.(2011) . قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. 3(2). (14– 40).

34–العبد الجبار عبد العزيز بن محمد.(1998). دراسة للكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا أهميتها ومدى توفرها لديهم. مجلة كلية التربية. جامعة عين الشمس. 6(22). (48–82) .

35–العجمي ناصر بن سعد.(2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية.كلية التربية .جامعة الإمارات العربية المتحدة . 39 (1). (48–85).

36–العزيز أحمد ناي.(1991). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا. الأردن :دار المنظومة.

37–العزيز أحمد.(1995) . التربية الخاصة في الأردن. ط1. الأردن: دار الصفاء للطباعة والنشر

38–العوفي عبد الرحمان.(2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهرات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم دراسة ميدانية بمركز التكفل الإعاقة العقلية البرواقية ولاية المدية . رسالة دكتورة . جامعة مسيلة . الجزائر ,

39–العيودي رشيد . (2003) . التعليم والصحة النفسية. الجزائر : دار الهدى.

40–الفتلاوي سهيلة محسن كاظم.(2004). تفريد التعليم في إعداد تأهيل المعلم. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

41–الفتلاوي سهيلة. محسن كاظم. (2003) . كفايات التدريس المفهوم الأداء. عمان: دار الشروق.

42–الكسباني محمد السيد علي.(2010). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. ط1. الإسكندرية :مؤسسة حورس الدولية.

43–اللقاني أحمد، أمير القرشي. (1999). مناهج الصم التخطيط والبناء والتنفيذ. القاهرة: عالم الكتاب.

44–الناقة محمود كامل. (1987). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات. القاهرة: مطابع الطوبجي.

45–البستنجي مراد أحمد، الدهيمات يحي.(2017) درجة امتلاك المعلمين المتدربين والتربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الإحتياجات الخاصة. مجلة الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.11 .(184-145).(4).

46–بطرس حافظ بطرس.(2010) . تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان : دار المسيرة.

47–بن قسمية فريد.(2012) دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي صغار الصم دراسة ميدانية بمدارس صغار الصم المتواجدة بالجزائر العاصمة أو بعض الولايات من الشرق الجزائري. رسالة ماجستير. جامعة أبو قاسم سعد الله. الجزائر.

48-بن قسمية فريد.(2019) أهمية الكفايات التعليمية ودرجة امتلاكها لدى معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا ببعض ولايات من الوسط الجزائري. رسالة دكتوراه. جامعة أبو قاسم سعد الله الجزئر.

49-بوعلاق محمد.(2006). التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف أية علاقة؟ المسيلة: دار الكتاب الجامعي.

50-بيجادي الزهرة . (2008). واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية (الأقسام الخاصة) من وجهة أخصائي .المركز النفسي البيداغوجي . دراسة استكشافية تحليلية بمدينة تقترن رسالة ماجيستر . جامعة الوادي الجزائر .

51-ترشم أحمد .(2004). مهام التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. النظرية والتطبيق. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

52-ثلايجة منال. (2020). استراتيجيات تكوين وتأهيل معلمي التربية الخاصة. مجلة المداد. 10(1). (167-180).الجزائر.

53-جامل عبد الرحمان عبد السلام.(2001) . الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها في التعليم الذاتي. ط2 . الأردن : دار المنهاج.

54-جبرائيل بشارة.(2002). متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجيا في التكوين المهني للمعلم. المجلة العربية للتربية. (3). (1). (125-147)

55-جلاب مصباح الطاهر .(2016). فئة الإعاقة السمعية تجلياتها وطرق التواصل معهم وأساليب إرشادهم. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة المسيلة. (1-11).

56-جلال عبد الوهاب.(1987). النشاط المدرسي. مفاهيمه ومجالاته وبحوثه. الكويت: مكتبة الفلاح.

57-حلوني وفاء.(2002) . دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسه النمو في المرحلة المتواسطة في العاصمة المقدمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.

58-حمدان محمد زياد.(1999). أساليب التدريس. الأردن:دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب

59-دريدي نورة .(2009). تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي تعليم المتخصص مع متطلبات الممارسة المهنية. رسالة ماجيستر. جامعة قسنطينة. الجزائر.

60-الدوايدة أحمد موسى.(2014). درجة أهمية امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. جامعة الإسلامية غزة .22(2) .(35-63).

61-زغدي منى.(2017) الكفايات الشخصية الادائية والمعرفية المتطلبة لدى معلمي التربية الخاصة لفئة المعوقين سمعيا من وجهة نظر المدرسين والأخصائيين دراسة استكشافية بمدارس المعوقين سمعيا ببعض ولايات الجنوب الشرقي الجزائري. رسالة ماجستير. جامعة الوادي.الجزائر

62-زهو عفاف محمد توفيق.(2016) . الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارة التعلم الالكتروني في عملية التعلم. دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية ببنها. جامعة بنها. 108 (7) .(1-77)

63-زيتون حسن حسين.(2000) . مهارات التدريس. ط 2. القاهرة: مكتب الزهران الشرق.

64-سقير زينب محمود. اضطرابات اللغة والنطق والكلام والتواصل الالكتروني. ط1 .الأردن : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

65-سلامة حسن علي .(2005) . اتجاهات حديثة في تدريس الرياضات. مصر: دار الفجر.

66-الشخص عبد العزيز السيد. (2013). اضطرابات النطق والكلام خلفيتها وتشخيصها أنواعها وعلاجها.ط8. الرياض :الصحات للنشر والتوزيع.

67-طعمية أحمد رشيد .(1999) . المعلم كفايته وإعداده تدريبه. مصر: دار الفكر العربي.

68-الظاغن محمود إبراهيم. (2005).تأهيل العاملين مع المعاقين وتطويرها . الأردن :دراسة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي.

69-عبد الباقي صلاح الدين. (2002). الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية. الإسكندرية : دار الفكر العربي.

70-عبيد ماجد السيد. (2000). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع

71-عبيدة صبطي. فريدة فلاك.(2017). تكنولوجيا التعليم الحديثة ودورها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ميدانية على عينة من مدرسة المعاقين سمعيا والمعاقين بصريا بمدينة بسكرة. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة بسكرة . 17(1). (101-117).

72-عسكر علاء صاحب. (2008). الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل. مجلة الدراسات الإنسانية جامعة كركوك. جامعة العراق.3(2) . (174-195).

73-عون علي. شعلا نصر الدين.(2011). الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الأغواط. 3 (2). (315-331).

74-عيد. غادة خالد (2004). قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة شخصية باستخدام مكتسبات. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة البحرين .5(3). (118-149).

75-غازي مفلح.(1988) الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. سوريا

76-غازي مفلح.(1998) . الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد جامعات العربية للتربية وعلم النفس. جامعة عين الشمس. 2 (1). (184-207).

77-غالب بن حمد فهد بن مبارك العرجي. أيمن الهادي محمود عبد الحميد. (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل .5(19).(9-45)

78-غالم فاطمة.(2008). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لفئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة دراسة ميدانية ببعض ولايات الجنوب الجزائري. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة. الجزائر .

79–غديفي هند. أحمد فرحات.(2020) الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة. دراسة ميدانية على بعض معلمي التربية الخاصة بمدينة الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.8(4).(39–48).

80–فرجاوي كمال.(2011). نظام التعليم بالكفاءات ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية. مجلة دراسات نفسية وتربوية. جامعة الجزائر . 4(2). (142–155).

81–القريدي عبد المطلب أمين.(2001). سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط(3) . القاهرة :دار الفكر العربي

82–القريوتي يوسف وآخرون.(2001). المدخل إلى التربية الخاصة. ط2 .الأردن : دار القلم.

83–كرم الدين ليلي .(2007).أهم تجارب و النماذج الدولية الناجحة في مجال رعاية وتربية الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة . القاهرة : المجلس الأعلى للجامعات . .

84–كزاز باسم. (2001). تصور مقترح لعلاج مشكلات الخاصة ومهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظة غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية بجامعة الأقصى غزة. فلسطين.

85–مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس (2007).

86–مرعي توفيق.(1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. ط 1. دار الفرقان للنشر والتوزيع. القاهرة.

87–مرعي توفيق.(1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. ط1. مصر: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

88–منسي محمود عبد الحليم.(2003) . التقويم التربوي. ط 2. القاهرة : دار المعرفة الجامعية الأزاريطة.

89– هشام ابراهيم عبد الله وحسن. عبد المجيد النجار وأخرون.(2015).المرجع في التربية الخاصة. ط2. السعودية : مكتبة الشقيري. .

90– ويس ضية. (2015). المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. جامعة قسنطينة. 9(2). (82–108).

المراجع باللغة الأجنبية

1. .LATKINSON, R.C et Hilard. (1980). introduction a la psychologie: étude vivantes.
2. Afazali, N. (1995). *Educational conditions related to successful inclusion prograns inovolving deaf, hand of hearing children.* American annals of the deaf.
3. Alpitini, j. (2000). *advance in litracy research and practice*. journal deaf student and deaf education. val 5.
4. Arfé, B and Perondi, L. (2008). Stratégies référentielles des élèves sourds et entendants à l'écrit : ce que la cohésion référentielle nous apprend sur le développement de la littératie des élèves sourds. First Language Journal. 28(4), 355374.
5. Bagat, GD. (1996). information suscitation. A ninuerd collia. paris. Biswell, R, cornea, In D.Vanghn,T.Asbury and P.RichardEva(Eds). (1992). General ophthalmology. Norwalk. CT: Appleton and longe. (Pp125149).
6. Beatty, d. (1995). principe of behavioral neurohscience a burque, tm.A :brown and benchmark.

7. Ben Zidane Hussein et Moqarni Jamal Touati Hayat 2018
8. Berman, ER. (1991). Biochemistry of the eye New york: lenum press.
9. Boscolo, P, Arfé, B. (2006). Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. A multidisciplinary journal. 42(3), 271300.
10. Capaldi, E.J. 8 proctor, R.W. (1994). contextralism: in the act in contex the adequate metaphor for scientific psychology. psychonamic bullettin of review 1.(2) pp 239249.
11. Chang, D, F. (1992). ophthalmolgic examination in D.Varyhn.TAS bury and p. Riordan F Va (Eds). General ophthalmology. (pp.3062).
12. Competenciesneeded by Teachers of Hearingimpairedchildren: deaf and hard of hearing.
13. Danial, Hely; 1988, competenaj Based Education for school libray medea spialists.Journal of education for leader ship.
14. Étude de l'Organisation américaine pour l'éducation des malentendants, section professionnelle de la Société des sourds Alexander Joham Bell1967 Washington
15. Farrant, j.s, 1990, principles and pratice of education, 2nded, London, longaman group.
16. Françoise, marie, 2000, Legendre, recentre avec les responsable des programmes d'études et de lévaluation du meq.
17. Francoise, raynal et Alain, 1997, pédagogie, Dictionnaire des concepts cles.
18. Good, C, 1973, Dictionary & education 3, ded, New York& Row publishers.
19. Hermon collins, 2018, social and emotionailearmg competencies, wisconsindepartmt of puplic instruction

20. Jonnaert, philipe, 2003, compétence et socioconstrctivisme, un cadre théorique, brucxellesed. deboek.
21. Jonnart .philip(2003).competenceet socionstrctivisme.un cadre theorique .brucxellesed.deboe
22. Moores, D. (2001). éduquer les sourds psychologie. principes et pratiques (5 ed) Boston, Mahoughtn Mifflin company.
23. Office national des statistique, 1998.
24. Oleron, pierre, 1961, l'éducation des enfants physiquement handicapes saintgermain, paris/ed, imprimerie des presses universitaires de France.
25. Raynal, franc ois et rennier, alain, alain, 2001, pédagogie dictionnaire des concepts cles, apprentissage formation psychologie cognitive, 2eme edition, esf, paris/éditeur esd.
26. Rey bernard, 2003, les compétence a l'école, apprentissages et evaluation, Brucxelles, ed/deboek.
27. Scallongerard, 2007, les évoluation des apprentissages dans une approche par compétence,Brucxelles.ed/deboek.
28. Smithe&others : 1995 specialeducationteachinganage of chalangeallene& bacon press. Boston
29. The degree of arrailability of somecompetencies By The teachers of the hearing Disabilities in primaryschool articlejeurnal of Advances in sociel science and hamanities. 9(4) Alger.
30. Ysseldyk, j and Algozzini, B. (1995), special education apratical approach for teachers. New jersy. honghton Mifflin company.

ملحق رقم 01

المدية في 7 جوان 2022

السيد: [illegible]
طالب دكتوراه سنة الثالثة
شريعة خاصة والتعليم المكيف
رقم الهاتف: 0797208159

إلى السيد المدير العام
لحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم

الموضوع: طلب ترخيص ترحيد ميداني مراكز النفسية البيداغوجية التربوية للمعاقين ذهنيا ومدارس الأطفال المعوقين سمعيا

في إطار تحضير لشهادة الدكتوراة، يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموقرة طلب ترخيص بترحيد ميداني في المراكز النفسية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا ومدارس أطفال المعوقين سمعيا وذلك من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة الدكتوراه تحت عنوان "مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن".

وكانت الولايات كالآتي المدية، البليدة، الجزائر، بومرداس، تيبازة، غرداية، تلمسان، شلف، عين الدفلى، سطيف، تيزي وزو، البويرة

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

المعني الأمر

ملحق رقم 02

المدية في 2 جوان 2022

السيد: بن محمد
الجنوب ثانوية سنة الثالثة
تربية خاصة والتعليم الكتب

6166
2022 جوان 07

إلى السيد مدير النشاط الاجتماعي
والاهتمامات لولاية المدية

الموضوع: طلب موقفة بإجراء تربص ميداني لمدة يوم في مراكز المعوقين
حركيا بقيدة والمدية ويوزول ومدرسة صغار الصم بني سليمان ومركز البرويقية

يشرفني أن أطلب منكم طلب إجراء تربص ميداني لمدة يوم
وذلك بإعطاء الإذن للطلبة والطالبات الموجودة في المركز
للإجابة عليه وذلك في كل من مراكز المعوقين حركيا بقيدة والمدية ويوزول
ومدرسة صغار الصم بني سليمان وذلك من أجل إتمام أشغال
دكتورة

وفي انتظار تلبية طلبي فائق الاحترام والتقدير

امضاء المعني الأمر

الأستاذ [illegible]

ملحق رقم 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴰⵔⵉ

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° ...2a.../UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : ..23../05../2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا

المـديـة

توصـــية إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

أ.د شفيق ايكوفان

ملحق رقم 04

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري

Université Mouloud MAMMERI ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

رقم : ...../...../...../.....

N° 2a/UMMO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/05/2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا

المدية

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و العلاقات الخارجية

أ. د شفيق ايكوفان

لوحظ مع الموافقة

مديرة المركز

بوشاقي نصيرة

ملحق رقم 05

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴻⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales

N° 201/VDPG-RS/2022

Tizi-Ouzou le : 23.03.2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

المدية

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

جامعة مولود معمري تيزي وزو
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و العلاقات الخارجية
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي و العلاقات الخارجية:
ا. د شفيق ايكوفان

موافقة

مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
وحدة المدية

ملحق رقم 06

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني و الأسرة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° .2a../UMD/FSHS/2022

رقم : ...../...../.....

Tizi-Ouzou le : 23.05.2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا
تيزي وزو

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و العلاقات الخارجية
ا. د شفيق ايكوفان

جامعة مولود معمري تيزي وزو
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

بودربالة سميرة
مراقبة عامة

ملحق رقم 07

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° ...../UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/03/2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

تيزي وزو

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

مدير مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا

السيد: أمزيان أحمد

ملحق رقم 08

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° ...20.../UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : ...23...05...2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا

الشلف

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج البحث العلمي و العلاقات الخارجية
أ.د شفيق ايكوفان

ملحق رقم 09

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴰⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° ..2a../UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : ..23..05..2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا

الشلف

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و العلاقات الخارجية
أ. د شفيق ايكوفان

ملحق رقم 10

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° 20/UMMTO/SHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/03/2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

استقبل بالمركز بتاريخ 2022/04/28

مدير المركز

مرجي مسعود

ملحق رقم 11

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° 201/UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/05/2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

جامعة مولود معمري تيزي وزو
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
ا. د شفيق ايكوفان

وزارة التضامن الوطني و الأسرة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
تيزي وزو

2022/05/29

ملحق رقم 12

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales

N° 411/UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/05/2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

البليدة

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و العلاقات الخارجية.
ا. د شفيق ايكوفان

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

المركز الوطني للمعاقين سمعيا بالبليدة
رقم: 01

بن يوسف

le 31/05/2022

ملحق رقم 13

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° 22/UMDP/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/05/2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا
سطيف

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

المدير

نائب لعميد المكلف بما بعد التدرج
البحث العلمي و العلاقات الخارجية
ا. د شفيق ايكوفان

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

ملحق رقم 14

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales

N° ...../UMMTO/FSHS/.....

Tizi-Ouzou le : 13/03/2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

سطيف

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مد يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

ملحق رقم 15

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري

Université Mouloud MAMMERI ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° 20/UMMTO/FSHS/2022

رقم : ...../...../.....

Tizi-Ouzou le : 22/05/2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا
تيارت

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج البحث العلمي و العلاقات الخارجية
ا.د شفيق ايكوفان

ملحق رقم 16

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : /..... /..... /.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° 22/MM-FSHS/22

Tizi-Ouzou le : 23 Oct 2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

تيارت

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
الولاية
التاريخ 26 أكتوبر 2022
الرقم 128

ملحق رقم 17

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° ...../UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/05/2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا
عين الدفلى

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا
الوارد
رقم 366
تاريخ 29 ماي 2022

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج البحث العلمي و العلاقات الخارجية
أ. د شفيق ايكوفان

مدير المركز
بوخاتم سليمان

ملحق رقم 18

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري

Université Mouloud MAMMERI ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

رقم : ...../...../...../.....

N° 21/UMMT-FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : 23.03.2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

عين الدفلى

توصية إدارية

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا - المدير - عين الدفلى

29/03/2022

جامعة مولود معمري تيزي وزو - نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية - كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

نائب العميد المكلف لما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

ا. د شفيق ايكوفان

ملحق رقم 19

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

N° ..20../UMMTO/FSHS/2022

Tizi-Ouzou le : ..23../05../2022

إلى السيد : مدير المركز النفسي البيداغوجي التربوي للمعاقين ذهنيا

غرداية

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

وزارة التضامن الوطني والأسرة
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا
مدير المركز
متيلي

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج البحث العلمي و العلاقات الخارجية
أ.د شفيق ايكوفان

مدير المركز
موسى عبد الباقي

ملحق رقم 20

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

رقم : ...../...../...../.....

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Mouloud MAMMERI

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales

N° 201/VDPG-RS/2022

Tizi-Ouzou le : 23/05/2022

إلى السيد : مدير مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
غرداية

توصيـــة إداريـــة

في إطار التعاون العلمي نلتمس من سيادتكم مدّ يد المساعدة للطالب " بدري محمد " المسجل في السنة الثانية دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، للتعامل مع هياكلكم البشرية من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأطروحة تخرجه تحت عنوان " مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن.

وعليه نلتمس منكم تقديم المعلومات الضرورية لإتمام دراسته الميدانية والسماح له بالولوج لمؤسستكم والتعامل مع المعلمين.

كلنا ثقة سيدي في تعاونكم وتفهمكم، مع بالغ الشكر والتقدير

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي

البروفيسور إيكوفان شفيق

وزارة التضامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا متليلي رقم 02
ولاية غرداية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و العلاقات الخارجية
ا. د شفيق ايكوفان

جامعة مولود معمري تيزي وزو
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

الملحق رقم 21

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مقياس مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

سيدي معلم فئة ذاوي الاحتياجات الخاصة تحية طيبة وبعد :

في اطار القيام بدراسة مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن متطلبات الحصول عل شهادة الدكتوراه و بصفتك الشخص المؤهل في تزويدنا بالمعلومات المناسبة لهذا الموضوع نرجو منك الاجابة بعناية عن هذا المقياس ونتعهد بحفظ سرية اجابتك التي لن تستخدم الا لإعراض علمية

ولكم منا جزيل الشكر و التقدير

طالب الدكتوراه : بدري محمد

معلومات عامة :

1- الجنس ذكر أنثي

2- اختصاص التعلمي

3- عداد سنوات العمل (الخبرة)

	نوع الكفاية	مستوى الكفاية لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة		
	أولا : الكفاية التعليمية	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متواسطة	لا توجد
01	القدرة على اعداد الدرس بشكل جيد			
02	القدرة على تدريس القراءة تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية			
03	القدرة على تدريس الكتابة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة			
04	القدرة على التعامل مع لفئة تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أثناء العملية التعلمية			
05	القدرة على صياغة الاهداف طويلة المدى وقصيرة المدى			
06	القدرة على جدب انتباه تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية للدرس واستثارة دافعيتهم			
07	القدرة على استخدام اسلوب التشويق مع تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية			
08	القدرة على ايجاد علاقات وصلات جيدة مع			
09	القدرة على صياغة الاهداف اليومية			
10	المعرفة بالوسائل التعليمية واستخدامها			
11	القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية بشكل فردي			
12	القدرة على تنمية اللغة لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة			
	ثانيا : كفايات خصائص الشخصية			
01	المرونة للعمل مع الزملاء ومنسوبي العمل			
02	الوثوق من النفس لأداء العمل			
03	المظهر العام مرتب ونظيف			
04	محاولة اكتساب الخبرة كلما سمحت الفرصة			
05	القابلية للتغيير للأفضل			
06	التعاون مع الاخرين من الزملاء ومنسوبي العمل			
07	امتلاك قدرا مناسبا من الدعابة والمرح			
08	الاتسام بالمثابرة والقدرة على تحمل المسؤولية			
09	القدرة على معالجة المشكلات التي قد تنشا في غرفة الدراسة او مكان العمل باسلوب ملائم			

10	القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الاخرين				
11	الاتسام بالقدوة الحسنة تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية				
12	الجدية والحماس في العمل				
13	تقبل النقد من الاخرين				
ثالثا : الكفايات المعرفية					
01	المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها				
02	معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربية للقسم				
03	المعرفة بالاتجاهات الحديثة في مجال التعلم تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية				
04	معرفة الوسائل والانشطة المختلفة ذات العلاقة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة				
05	استخدام نشاطات متعددة لتوفير المزيد من الفرص التعليمية				
06	القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لاعداد الخطة التربوية الفردية				
07	القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية				
08	القدرة على تحطيط وتنفيذ البرنامج الفردي تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية				
09	القدرة على تعديل وتنقيح البرنامج الفردي في ضوء التقييم المستمر				
10	المعرفة باساليب التواصل المختلفة				
11	المعرفة باساليب تعديل السلوكوتطبيقاتها مع فئة ذوي الاحياجات الخاصة				
رابعا : كفايات التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم					
01	القدرة على ضبط و ادارة الصف				
02	القدرة على تشجيع واثارة الحماس تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية لاجراء المهمات المختلفة				
03	تشجيع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة على العمل الجماعي المنظم				
04	احترام راي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وابداء الاهتمام نحوه				
05	الاهتمام بالمشكلات الخاصة لفئة ذو الاحتياجات الخاصة				
06	مراعاة الفروق الفردية بين فئة ذوي الاحتياجات الخاصة				
07	فهم ردود الافعال المختلفة لاولياء الامور وتقبلها				
08	مساعدة أولياء الامور على فهم حاجات أطفالهم الخاصة				
09	اثارة اهتمام اولياء الامور للمشاركة في تعليم الابناء				
10	تشجيع أولياء الامور للتعاون مع المركز لصالح الابناء				
11	ارشادأولياء الامور حول اساليب التواصل الفعال مع الأبناء				
12	العمل على تغيير اتجاه أولياء الامور				
13	الاسهام في عقد دورات تدريبية لاولياء الامور				
14	اشراك اولياء الامور في وضع خطط التعليمية				
15	عقد لقاءات مستمرة مع أولياء الامور لاطلاعهم على تقدم ابنائهم للمدرسة				
خامسا : الكفايات الاجتماعية والمجتمعية					
01	تطوير علاقات مفيدة مع المسؤولين في المراكز والهيئات ذات العلاقة من أجل مصلحة فئة ذوي الاحتياجات الخاصة				
02	طلب المساعدة والتعاون من المؤسسات والهيئات ذات العلاقة متى دعت الحاجة				
03	التعرف على مصادر تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة من اجتماعية وصحية وترفيهية				
04	استطاعة العمل مع مساعد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة				
05	العمل بفعالية ونشاط مع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة				

06	الاسهام في تغيير اتجاهات افراد المجتمع نحو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة				
07	الاسهام في وضع برامج إرشادية لأبناء المجتمع حول كيفية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة				
08	العمل على دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع				
سادسا : كفايات الوعي المهني					
01	العلم بمسؤوليات النظامية والاخلاقية عند التعامل مع معلومات سرية				
02	العلم بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في البلد				
03	المعرفة بقواعد وطرق التوظيف				
04	المعرفة بحقوق وقوانين لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة				
05	المعرفة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها تلاميذ فئة ذوي الإعاقة السمعية				
06	المعرفة بالوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي والتدريب				
07	الوعي بالاتجاهات التربوية الحديثة وقضايا الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة				
08	الاطلاع المستمر على كتب ودوريات متخصصة في المجال				
09	العمل على استشارة المتخصصين متى دعت الحاجة لذلك				

الملحق رقم 22

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مقياس مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

سيدي معلم فئة ذاوي الاحتياجات الخاصة تحية طيبة وبعد :

في اطار القيام بدراسة مستوى الكفايات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن متطلبات الحصول عل شهادة الدكتوراه و بصفتك الشخص المؤهل في تزويدنا بالمعلومات المناسبة لهذا الموضوع نرجو منك الاجابة بعناية عن هذا المقياس ونتعهد بحفظ سرية اجابتك التي لن تستخدم الا لإعراض علمية

ولكم منا جزيل الشكر و التقدير

طالب الدكتوراه : بدري محمد

معلومات عامة :

1- الجنس ذكر أنثي

2- اختصاص التعلمي

3- عداد سنوات العمل (الخبرة)

البعد الاول: السمات الشخصية :					
		مقبولة	متواسطة	مرتفع	عالي جدا
1	تقبل الاطفال المعوقين ذهنيا والرغبة في العمل معه				
2	تحمل تصرفات الاطفال المعوقين ذهنيا والصبر عليهم				
3	المرونه في التعامل مع الزملاء في المهنة				
4	اقامة علاقة طيبة مع الاخرين				
5	فهم فلسفة المركز في مساعدة الاطفال المعوقين ذهنيا				
6	متابعة نشاطات المعوقين والبرامج ذات العلاقة بهم				
7	المحافظة على اسرار الأطفال المعوقين ذهنيا والمدرسة				
8	بناء علاقات طيبة مع اسرة الطفل المعاق				
9	تحمل المسؤولية كاملة اتجاه الطفل المعاق ذهنيا				
10	يلتزم بالعمل ومسؤولياته واخلاقيات المهنة				
11	يوفر بيئة تعليمية وصفية مريحة ومناسبه				
12	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة				

13	يتعاون مع فريق العمل في المركز				
14	يعرف اساليب الارشاد السلوكي				
15	قادر على تقييم مستوى اداء الأطفال المعوقين ذهنيا				
البعد الثاني : الكفاءة المهنية :					
1	القدرة على ضبط وادارة الصف				
2	القدرة على صياغة الاهداف السلوكية وقياسها				
3	القدرة على تصميم وسائل تعليمية واستخدامها بفاعلية				
4	القدرة على تخطيط التعليم الفردي للمعوقين ذهنيا				
5	القدرة على استخدام استخدام اساليب تعديل وحل المشكلات				
6	تنفيذ خطة تعديل السلوك				
7	القدرة على ارشاد الأطفال المعواقين ذهنيا وتوجيههم				
8	القدرة على تدريب الأطفال المعوقين ذهنيا على المهارات الاستقلالية				
9	يحسن استخدام مهارات الاتصال والتواصل				
10	مساعدة الاهل في المشاركة بخطة العمل مع الطفل المعاق ذهنيا				

البعد الثالث: الكفاءة العلمية :					
1	يدرك اهداف وفلسفة التربية الخاصة				
2	يعرف الاعاقات وفئات المعوقين ذهنيا وخصائصهم				
3	يعرف المنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعمل بالمهنة				
4	يعرف احتياجات الاطفال المعوقين ذهنيا التدريسية				
5	يدرك الفروق الفردية				
6	يطلع على الدراسات والاتجاهات ذات العلاقة				
7	يشارك بالفعاليات الثقافية والاعلامية حول المعوقين ذهنيا				
8	يبحث عن الخبرات العملية والتعليمية لتطوير نفسه				
9	يعمل على استغلال مصادر البيئة في عملية التعليم				
10	يعرف انواع الاختبارت والمقاييس الخاصة بالمعوقين ذهنيا				
11	يحرص على نيل الدرجات العلمية				
12	يتابع البرامج المختلفة ذات العلاقة بالمعوقين ذهنيا				
13	يبحث عن تطوير نفسه من خلال الاشراف عليها				
14	يشارك في البرامج والندوات العلمية والمتخصصة				
15	يفهم دور المؤسسات والمراكز التي تعنى بالمعوقين ذهنيا				

الملحق رقم 23

يوضح القائمة الاسمية الخاصة بالأساتذة المحكمين وفقا للدرجة العلمية ومكان العمل

محكم رقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	عادل أتشي	استاذ التعليم العالي	جامعة المدية
2	رابح واكد	استاذ التعليم العالي	جامعة المدية
3	زبيدة حطاح	استاذة التعليم العالي	جامعة المدية
4	نبيل ولد محي الدين	استاذ التعليم العالي	جامعة المدية
5	فريد بكيس	استاذ التعليم العالي	جامعة المدية
6	محمد بن قطاف	استاذ التعليم العالي	جامعة المدية
7	صليحة لعزالي	استاذة التعليم العالي	جامعة خميس مليانة
8	صافية باندو	استاذة محاضر أ	جامعة المدية
9	رضا حيراش	استاذ محاضر أ	جامعة المدية
10	زهرة حميد	استاذة التعليم العالي	جامعة المدية
11	محمد الوناس	استاذ محاضر أ	جامعة المدية
12	نوال سيد	أستاذة التعليم العالي	جامعة تيزي وزو
13	رضا موالك	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيزي وزو
14	أمين محفوظي	أستاذة التعليم العالي	جامعة المدية
15	فضيلة نوازي	استاذة محاضر أ	جامعة المدية
16	سنوسي زموري	استاذ محاضر أ	جامعة المدية
17	سعاد عباسي	أستاذة التعليم العالي	جامعة المدية

الملحق رقم 24

يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات لازمة للتعامل مع هذه الفئة

فرضيات الجزئية.

-1توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة سمعية تعزى لمتغير الجنس

-1-1توجد فروق ذات دلالة اخصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس

-2توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى كفايات لدى مجموعات معلمي الاعاقة سمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي

-2-2 توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لاختلاف التخصص العلمي

-3-توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية تعزى لمتغير الخبرة.

-3-3توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية تعزى لمتغير الخبرة.

-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً

4-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً

عدد البنود

الصدق ألفا كرونباخ : الإعاقة السمعية:

الوعي

Matrice de corrélation inter-items

	وعي1	وعي2	وع3	وعي4	وعي5	وعي6	وعي7	وعي8	وعي9	وعيكلية
وعي1	1,000	,753	,737	,729	,751	,705	,680	,688	,726	,853
وعي2	,753	1,000	,800	,824	,837	,732	,713	,727	,740	,900
وع3	,737	,800	1,000	,764	,774	,705	,723	,736	,738	,880
وعي4	,729	,824	,764	1,000	,764	,755	,775	,762	,717	,895

وعي5	,751	,837	,774	,764	1,000	,802	,735	,749	,775	,907
وعي6	,705	,732	,705	,755	,802	1,000	,750	,786	,753	,883
وعي7	,680	,713	,723	,775	,735	,750	1,000	,697	,697	,853
وعي8	,688	,727	,736	,762	,749	,786	,697	1,000	,795	,877
وعي9	,726	,740	,738	,717	,775	,753	,697	,795	1,000	,877
وعيكلية	,853	,900	,880	,895	,907	,883	,853	,877	,877	1,000

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,794	,972	10

كفاية تعليمية كلية :

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,765	,947	13

Matrice de corrélation inter-items

	كفاية ت 1	كفاية ت 2	كفاية ت3	كفاية ت 4	كفاية ت5	كفاية ت6	كفاية 7 ت	كفاية ت8	كفاية ت9	كفاية ت10	كفاية ت11	كفاية ت12	كفايةكلية
كفاية ت 1	1,000	,731	,633	,505	,503	,568	,529	,630	,608	,341	,638	,562	,791
كفاية ت 2	,731	1,000	,726	,622	,427	,594	,594	,720	,655	,371	,683	,591	,847

كفاية ت3	,633	,726	1,000	,725	,486	,578	,667	,661	,564	,142	,645	,621	,785
كفاية ت4	,505	,622	,725	1,000	,529	,705	,626	,695	,545	,154	,602	,566	,767
كفاية ت5	,503	,427	,486	,529	1,000	,527	,541	,558	,523	,110	,565	,512	,651
كفاية ت6	,568	,594	,578	,705	,527	1,000	,715	,738	,546	,254	,559	,621	,794
كفاية ت7	,529	,594	,667	,626	,541	,715	1,000	,725	,546	,130	,634	,634	,770
كفاية ت8	,630	,720	,661	,695	,558	,738	,725	1,000	,664	,180	,629	,688	,835
كفاية ت9	,608	,655	,564	,545	,523	,546	,546	,664	1,000	,166	,634	,596	,745
كفاية ت10	,341	,371	,142	,154	,110	,254	,130	,180	,166	1,000	,318	,204	,487
كفاية ت11	,638	,683	,645	,602	,565	,559	,634	,629	,634	,318	1,000	,720	,828
كفاية ت12	,562	,591	,621	,566	,512	,621	,634	,688	,596	,204	,720	1,000	,780
كفايةكلية	,791	,847	,785	,767	,651	,794	,770	,835	,745	,487	,828	,780	1,000

كفاية شخصية كلية :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,778	,969	14

Matrice de corrélation inter-items

	ش11	ش22	ش33	ش44	ش55	ش66	ش77	ش88	ش99	ش100	ش111	ش122	ش133	شخصيةكلية
ش11	1,000	,667	,683	,659	,657	,690	,710	,661	,700	,694	,708	,712	,596	,844

ش22	,667	1,000	,732	,560	,513	,580	,593	,624	,634	,663	,624	,646	,661	,785
ش33	,683	,732	1,000	,674	,600	,621	,677	,699	,704	,623	,661	,658	,695	,834
ش44	,659	,560	,674	1,000	,683	,586	,615	,651	,700	,638	,579	,674	,599	,796
ش55	,657	,513	,600	,683	1,000	,690	,650	,580	,642	,611	,672	,675	,621	,794
ش66	,690	,580	,621	,586	,690	1,000	,753	,716	,638	,633	,728	,659	,618	,824
ش77	,710	,593	,677	,615	,650	,753	1,000	,784	,737	,714	,677	,720	,635	,856
ش88	,661	,624	,699	,651	,580	,716	,784	1,000	,783	,745	,676	,714	,718	,865
ش99	,700	,634	,704	,700	,642	,638	,737	,783	1,000	,715	,645	,631	,696	,853
ش100	,694	,663	,623	,638	,611	,633	,714	,745	,715	1,000	,683	,731	,694	,845
ش111	,708	,624	,661	,579	,672	,728	,677	,676	,645	,683	1,000	,753	,659	,837
ش122	,712	,646	,658	,674	,675	,659	,720	,714	,631	,731	,753	1,000	,751	,862
ش133	,596	,661	,695	,599	,621	,618	,635	,718	,696	,694	,659	,751	1,000	,827
شخصيةكلية	,844	,785	,834	,796	,794	,824	,856	,865	,853	,845	,837	,862	,827	1,000

كفاية معرفية كلية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,784	,970	12

Matrice de corrélation inter-items

	م11	م22	م33	م44	م55	م66	م77	م88	م99	م100	م111	معرفيةكلية
م11	1,000	,712	,725	,605	,746	,643	,623	,621	,646	,651	,677	,814
م22	,712	1,000	,767	,792	,747	,703	,739	,640	,723	,683	,743	,878
م33	,725	,767	1,000	,716	,790	,739	,665	,637	,735	,773	,685	,876
م44	,605	,792	,716	1,000	,724	,693	,729	,672	,661	,686	,620	,841
م55	,746	,747	,790	,724	1,000	,809	,695	,720	,792	,789	,701	,906
م66	,643	,703	,739	,693	,809	1,000	,691	,756	,753	,760	,691	,877
م77	,623	,739	,665	,729	,695	,691	1,000	,644	,680	,646	,612	,822
م88	,621	,640	,637	,672	,720	,756	,644	1,000	,727	,660	,614	,818
م99	,646	,723	,735	,661	,792	,753	,680	,727	1,000	,764	,676	,868
م100	,651	,683	,773	,686	,789	,760	,646	,660	,764	1,000	,755	,870
م111	,677	,743	,685	,620	,701	,691	,612	,614	,676	,755	1,000	,827
معرفيةكلية	,814	,878	,876	,841	,906	,877	,822	,818	,868	,870	,827	1,000

كفاية تعاملية :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,777	,981	16

Matrice de corrélation inter-items

	تع11	تع22	تع33	تع44	تع55	تع66	تع77	تع88	تع99	تع100	تع111	تع122	تع133	تع144	تع155	تعاملكلية
تع11	1,000	,734	,760	,742	,788	,814	,760	,792	,714	,760	,786	,769	,815	,730	,685	,888
تع22	,734	1,000	,743	,739	,737	,704	,746	,742	,644	,744	,771	,769	,749	,779	,707	,861
تع33	,760	,743	1,000	,708	,712	,659	,721	,725	,639	,709	,778	,699	,709	,670	,687	,831
تع44	,742	,739	,708	1,000	,744	,766	,668	,752	,680	,761	,812	,753	,756	,759	,725	,866

تع55	,788	,737	,712	,744	1,000	,789	,786	,817	,745	,799	,798	,796	,816	,758	,750	,902
تع66	,814	,704	,659	,766	,789	1,000	,741	,776	,710	,784	,785	,778	,781	,759	,702	,881
تع77	,760	,746	,721	,668	,786	,741	1,000	,803	,662	,734	,795	,732	,763	,704	,722	,864
تع88	,792	,742	,725	,752	,817	,776	,803	1,000	,738	,797	,794	,797	,821	,765	,733	,903
تع99	,714	,644	,639	,680	,745	,710	,662	,738	1,000	,627	,740	,712	,783	,690	,697	,820
تع100	,760	,744	,709	,761	,799	,784	,734	,797	,627	1,000	,756	,786	,762	,817	,755	,883
تع111	,786	,771	,778	,812	,798	,785	,795	,794	,740	,756	1,000	,759	,813	,741	,807	,910
تع122	,769	,769	,699	,753	,796	,778	,732	,797	,712	,786	,759	1,000	,798	,766	,734	,887
تع133	,815	,749	,709	,756	,816	,781	,763	,821	,783	,762	,813	,798	1,000	,771	,750	,905
تع144	,730	,779	,670	,759	,758	,759	,704	,765	,690	,817	,741	,766	,771	1,000	,752	,872
تع155	,685	,707	,687	,725	,750	,702	,722	,733	,697	,755	,807	,734	,750	,752	1,000	,853
تعاملكلية	,888	,861	,831	,866	,902	,881	,864	,903	,820	,883	,910	,887	,905	,872	,853	1,000

كفاية اجتماعية :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,799	,971	9

Matrice de corrélation inter-items

	كفاياتاج1	كفاياتاج2	كفاياتاج3	كفاياتاج4	كفاياتاج5	كفاياتاج6	كفاياتاج7	كفاياتاج8	اجتماعيةكلية
كفاياتاج1	1,000	,861	,790	,712	,731	,722	,821	,732	,896

كفاياتاج2	,861	1,000	,831	,805	,788	,816	,812	,725	,934
كفاياتاج3	,790	,831	1,000	,688	,706	,715	,739	,718	,871
كفاياتاج4	,712	,805	,688	1,000	,759	,741	,752	,770	,877
كفاياتاج5	,731	,788	,706	,759	1,000	,773	,784	,700	,878
كفاياتاج6	,722	,816	,715	,741	,773	1,000	,775	,697	,879
كفاياتاج7	,821	,812	,739	,752	,784	,775	1,000	,770	,909
كفاياتاج8	,732	,725	,718	,770	,700	,697	,770	1,000	,861
اجتماعيةكلية	,896	,934	,871	,877	,878	,879	,909	,861	1,000

الإعاقة الذهنية :

الكفاءات السمات الشخصية

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,754	,906	16

Matrice de corrélation inter-items

	شخص1	شخص2	شخص3	شخص4	شخص5	شخص6	شخص7	شخص8	شخص9	شخص 10	شخص 11	شخص 12	شخص 13	شخص 14	شخص 15	ذهنيشخصيةكلية
شخص1	1,000	,569	,438	,259	,580	,388	,254	,256	,474	,370	,408	,223	,411	,306	,361	,680
شخص2	,569	1,000	,332	,093	,203	,242	,308	,305	,438	,381	,384	,010	,159	,349	,280	,545
شخص3	,438	,332	1,000	,422	,273	,128	,153	,135	,413	,424	,347	,262	,372	,290	,248	,559

شخص4	,259	,093	,422	1,000	,200	,199	,080	,002	,285	,332	,329	,382	,255	,282	,173	,447
شخص5	,580	,203	,273	,200	1,000	,493	,399	,285	,174	,123	,238	,324	,277	,163	,224	,527
شخص6	,388	,242	,128	,199	,493	1,000	,518	,283	,143	,252	,277	,446	,323	,048	,312	,545
شخص7	,254	,308	,153	,080	,399	,518	1,000	,557	,395	,411	,322	,435	,211	,443	,523	,649
شخص8	,256	,305	,135	,002	,285	,283	,557	1,000	,509	,325	,425	,507	,308	,417	,543	,635
شخص9	,474	,438	,413	,285	,174	,143	,395	,509	1,000	,581	,404	,465	,397	,535	,583	,735
شخص10	,370	,381	,424	,332	,123	,252	,411	,325	,581	1,000	,369	,424	,369	,567	,489	,688
شخص11	,408	,384	,347	,329	,238	,277	,322	,425	,404	,369	1,000	,360	,382	,431	,449	,660
شخص12	,223	,010	,262	,382	,324	,446	,435	,507	,465	,424	,360	1,000	,498	,406	,415	,660
شخص13	,411	,159	,372	,255	,277	,323	,211	,308	,397	,369	,382	,498	1,000	,364	,455	,623
شخص14	,306	,349	,290	,282	,163	,048	,443	,417	,535	,567	,431	,406	,364	1,000	,418	,641
شخص15	,361	,280	,248	,173	,224	,312	,523	,543	,583	,489	,449	,415	,455	,418	1,000	,705
ذهنيشخصيةكلية	,680	,545	,559	,447	,527	,545	,649	,635	,735	,688	,660	,660	,623	,641	,705	1,000

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

السمات المهنية :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,773	,922	11

Matrice de corrélation inter-items

	مهنية1	مهنية2	مهنية3	مهنية4	مهنية5	مهنية6	مهنية7	مهنية8	مهنية9	مهنية10	ذهنمهنيةكلية
مهنية1	1,000	,548	,347	,281	,408	,446	,351	,204	,352	,337	,591
مهنية2	,548	1,000	,607	,486	,568	,605	,538	,413	,502	,559	,808
مهنية3	,347	,607	1,000	,577	,467	,546	,492	,589	,595	,427	,784
مهنية4	,281	,486	,577	1,000	,585	,541	,503	,373	,451	,535	,736
مهنية5	,408	,568	,467	,585	1,000	,626	,498	,234	,442	,481	,738
مهنية6	,446	,605	,546	,541	,626	1,000	,543	,605	,516	,473	,810
مهنية7	,351	,538	,492	,503	,498	,543	1,000	,452	,425	,351	,716
مهنية8	,204	,413	,589	,373	,234	,605	,452	1,000	,521	,345	,645
مهنية9	,352	,502	,595	,451	,442	,516	,425	,521	1,000	,510	,728
مهنية10	,337	,559	,427	,535	,481	,473	,351	,345	,510	1,000	,689
ذهنمهنيةكلية	,591	,808	,784	,736	,738	,810	,716	,645	,728	,689	1,000

السمات العلمية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,761	,927	16

Matrice de corrélation inter-items

	علم1	علم2	علم3	علم4	علم5	علم6	علم7	علم8	علم9	علم 10	علم 11	علم 12	علم 13	علم 14	علم 15	ذهنعلمكلية
علم1	1,000	,546	,423	,420	,439	,375	,495	,217	,400	,440	,389	,331	,459	,100	,293	,629
علم2	,546	1,000	,536	,511	,271	,521	,552	,366	,567	,370	,255	,306	,382	,238	,339	,667
علم3	,423	,536	1,000	,570	,403	,480	,625	,543	,416	,429	,285	,296	,468	,310	,390	,714

علم4	,420	,511	,570	1,000	,357	,596	,377	,279	,369	,315	,294	,309	,301	,233	,361	,619
علم5	,439	,271	,403	,357	1,000	,465	,467	,441	,527	,597	,495	,463	,492	,447	,377	,720
علم6	,375	,521	,480	,596	,465	1,000	,460	,265	,443	,377	,466	,339	,353	,377	,337	,678
علم7	,495	,552	,625	,377	,467	,460	1,000	,520	,462	,487	,362	,351	,492	,411	,346	,735
علم8	,217	,366	,543	,279	,441	,265	,520	1,000	,480	,558	,227	,279	,379	,384	,338	,622
علم9	,400	,567	,416	,369	,527	,443	,462	,480	1,000	,664	,484	,444	,482	,345	,461	,756
علم10	,440	,370	,429	,315	,597	,377	,487	,558	,664	1,000	,539	,444	,525	,444	,555	,776
علم11	,389	,255	,285	,294	,495	,466	,362	,227	,484	,539	1,000	,480	,407	,304	,350	,637
علم12	,331	,306	,296	,309	,463	,339	,351	,279	,444	,444	,480	1,000	,583	,287	,409	,628
علم13	,459	,382	,468	,301	,492	,353	,492	,379	,482	,525	,407	,583	1,000	,239	,416	,697
علم14	,100	,238	,310	,233	,447	,377	,411	,384	,345	,444	,304	,287	,239	1,000	,539	,551
علم15	,293	,339	,390	,361	,377	,337	,346	,338	,461	,555	,350	,409	,416	,539	1,000	,641
ذهنعلمكلية	,629	,667	,714	,619	,720	,678	,735	,622	,756	,776	,637	,628	,697	,551	,641	1,000

الثبات : هو اجراء التجزئة النصفية :

الإعاقة الذهنية :

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
ذهنيكلي1	123,8750	24,18177	32
ذهنيكلي2	117,6452	19,80833	31

Corrélations

		ذهنيكلي1	ذهنيكلي2
ذهنيكلي1	Corrélation de Pearson	1	,722
	Sig. (bilatérale)		,024
	N	32	31
ذهنيكلي2	Corrélation de Pearson	,722	1
	Sig. (bilatérale)	,024	
	N	31	31

الإعاقة السمعية :

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
سمعيكلي1	157,1406	41,53479	64
سمعيكلي2	139,2414	49,43197	58

Corrélations

		سمعيكلي1	سمعيكلي2
سمعيكلي1	Corrélation de Pearson	1	,613
	Sig. (bilatérale)		,047
	N	64	58
سمعيكلي2	Corrélation de Pearson	,613	1
	Sig. (bilatérale)	,047	
	N	58	58

الصدق بين المحاور والمقياس الكلي :

الإعاقة السمعية :

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
كفايةكلية	121	12,00	38,00	26,1488	7,90639
شخصيةكلية	122	13,00	39,00	27,9590	9,07034

معرفيةكلية	122	11,00	33,00	23,7951	7,90641
تعاملكلية	121	15,00	45,00	33,0826	10,69937
اجتماعيةكلية	122	8,00	24,00	17,7213	5,76433
وعيكلية	122	9,00	27,00	19,6885	6,52659
سمعيكلي	122	69,00	204,00	148,6311	46,15035

	إعاقة سمعية كلية
كفايةكلية	,621
شخصيةكلية	,728
معرفيةكلية	,678
تعاملكلية	,753
اجتماعيةكلية	,644
وعيكلية	,757

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,820	7

الصدق للاعاقة الذهنية :

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ذهنيشخصيةكلية	63	28,00	58,00	45,8095	7,95929
ذهنمهنيةكلية	64	14,00	39,00	30,3906	6,53104
ذهنعلمكلية	63	22,00	56,00	45,2063	9,06101
ذهنيكلي	63	71,00	149,00	120,8095	22,18315
N valide (listwise)	60				

	ذهني كلي
ذهنيشخصيةكلية	,766
ذهنمهنيةكلية	,728
ذهنعلمكلية	,816

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,871	4

يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات لازمة للتعامل مع هذه الفئة
فرضيات الجزئية.
-1توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة سمعية تعزى لمتغير الجنس
-1-1توجد فروق ذات دلالة اخصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس
-2توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى كفايات لدى مجموعات معلمي الاعاقة سمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي
-2-2 توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لاختلاف التخصص العلمي
-3-توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية تعزى لمتغير الخبرة.
-3-3توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية تعزى لمتغير الخبرة.
-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً
4-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً

عدد البنود :

جدول يبين الحكم والتنقيط لمقياس الإعاقة السمعية

التنقيط	الحكم	عدد البنود
من 68 إلى أقل من 138	مستوى تحكم الكفايات منخفض	68
من 138 فما اكثر (لغاية 204)	مستوى تحكم مرتفع	
المحاور		
المحور الاول	تعليمية	12
من 12 إلى أقل من 24	مستوى تحكم الكفايات منخفض	

من 24 إلى 36	مستوى تحكم مرتفع	
المحور الثاني	شخصية	13
من 13 إلى أقل من 25,5	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 25,5إلى 39	مستوى تحكم مرتفع	
المحور الثالث	معاملة	11
من 11 إلى أقل من 22	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 22 إلى 33	مستوى تحكم مرتفع	
المحور الرابع	تعليم	15
من 15 إلى أقل من 30	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 30إلى 45	مستوى تحكم مرتفع	
المحور الخامس	اجتماعية	8
من 08 إلى أقل من 20	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 20 إلى 32	مستوى تحكم مرتفع	
المحور السادس	وعي	9
من 09 إلى أقل من 18	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 18إلى 27	مستوى تحكم مرتفع	

دول يبين الحكم والتنقيط لمقياس الإعاقة الذهنية

التنقيط	الحكم	عدد البنود
من 40إلى أقل من 110	مستوى تحكم الكفايات منخفض	68
من 110 فما اكثر (لغاية 160)	مستوى تحكم مرتفع	
المحاور		
المحور الاول	شخصية	15
من 15 إلى أقل من 37,5	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 37,5 إلى 60	مستوى تحكم مرتفع	
المحور الثاني	مهنية	10
من 10 إلى أقل من 25	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 25إلى 40	مستوى تحكم مرتفع	
المحور الثالث	علمية	15
من 15 إلى أقل من 37,5	مستوى تحكم الكفايات منخفض	
من 37,5 إلى 60	مستوى تحكم مرتفع	

الفرضية العامة :

يمتلك مجموعات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات لازمة للتعامل مع هذه الفئة
ولاختبار الفرضية يتم مقارنة المتوسط الحسابي للعينة الكلية مع الحد الفاصل بين المنخفضين والم

المرتفعين ، باستخدام اختبار ت لعينة واحدة

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
سمعيكلي	341	134,9501	45,59296	2,46900

المتغيرات	التكرار			قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
كفايات الإعاقة السمعية	341	134,9	45,5	112,2	0,022	0,05
القيمة الوسطى	341	136				

الإعاقة الذهنية :

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذهنيكلي	509	108,5422	30,52449	1,35297

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
كفايات الإعاقة الذهنية	509	108,5	30,5	112,2	0,022	0,05
القيمة الوسطى	509	110				

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة سمعية تعزى لمتغير الجنس

-1-1توجد فروق ذات دلالة اخصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس

-2توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى كفايات لدى مجموعات معلمي الاعاقة سمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي

-2-2 توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لاختلاف التخصص العلمي

-3-توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية تعزى لمتغير الخبرة.

-3-3توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية تعزى لمتغير الخبرة.

-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً

4-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً

اختبارالفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة سمعية تعزى لمتغير الجنس تم استخدام اختبارت للفروق

Statistiques de groupe

	جنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
سمعيكلي	ذكر	121	149,0413	43,38537	3,94412
	أنثى	220	127,2000	45,00884	3,03450

	جنس	N	Moyenne	Ecart-type	قيمة ت
سمعيكلي	ذكر	121	149,0413	43,38537	
	أنثى	220	127,2000	45,00884	

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الذكور	121	149,0413	43,38537	4,3	0,000	0,01
الإناث	220	127,2000	45,00884			

-1-1توجد فروق ذات دلالة اخصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس

تم استخدام اختبارت للفروق

Statistiques de groupe

	جنس2	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذهنبكلي	ذكر	147	113,8095	29,49654	2,43283
	أنثى	362	106,4033	30,71471	1,61433

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الذكور	147	113,8095	29,49654	2,4	0,03	0,05
الإناث	362	106,4033	30,71471			

توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية تعزى لمتغير الخبرة.
ولاختبارالفرضية تم استخدام اختبارانوفا للفروق

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Minimum	Maximum
أقل من 5سنوات	161	100,2795	29,27589	2,30726	69,00	196,00
ما بين 5 سنوات وأل من 10 سنوات	10	84,9000	11,19970	3,54166	71,00	110,00
فمااكثر 10	170	170,7294	27,97881	2,14588	97,00	199,00
Total	341	134,9501	45,59296	2,46900	69,00	199,00

الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
أقل من 5سنوات	161	100,2795	29,27589	272	0,000	0,01
ما بين 5 سنوات وأل من 10 سنوات	10	84,9000	11,19970			
فمااكثر 10	170	170,7294	27,97881			

-3-3توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية تعزى لمتغير الخبرة.

الإعاقة الذهنية ولاختبارالفرضية تم استخدام اختبارانوفا للفروق

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Minimum	Maximum

أقل من 5سنوات	207	85,5024	28,08031	1,95172	45,00	154,00
ما بين 5 سنوات وأل من 10 سنوات	23	71,6957	10,24888	2,13704	56,00	89,00
فمااكثر 10	279	128,6738	13,98886	,83749	74,00	158,00
Total	509	108,5422	30,52449	1,35297	45,00	158,00

الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
أقل من 5سنوات	207	85,5024	28,08031	293	0,000	0,01
ما بين 5 سنوات وأل من 10 سنوات	23	71,6957	10,24888			
فمااكثر 10	279	128,6738	13,98886			

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى كفايات لدى مجموعات معلمي الاعاقة سمعية تعزى لاختلاف التخصص العلمي
ولاختبارالفرضية تم استخدام اختبارانوفا للفروق

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Maximum
لا	117	94,3162	14,39687	1,33099	130,00
مربي	152	143,5855	44,76716	3,63110	199,00
مربي متخصص	56	184,8929	11,46485	1,53206	199,00
نعم	16	175,2500	13,39900	3,34975	196,00
Total	341	134,9501	45,59296	2,46900	199,00

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية

لا	117	94,3162	14,39687	123,5	0,000	0,01
مربي	152	143,5855	44,76716			
مربي متخصص	56	184,8929	11,46485			
نعم	16	175,2500	13,39900			

-2-2 توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة الاعاقة العقلية تعزى لاختلاف التخصص العلمي
ولاختبارالفرضية تم استخدام اختبارانوفا للفروق

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Maximum
لا	142	75,7606	14,09991	1,18324	126,00
مربي	206	114,1845	27,17289	1,89322	157,00
مربي متخصص	119	131,5126	13,20944	1,21091	158,00
نعم	42	126,6190	30,31135	4,67714	154,00
Total	509	108,5422	30,52449	1,35297	158,00

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
لا	142	75,7606	14,09991	166,9	0,000	0,01
مربي	206	114,1845	27,17289			
مربي متخصص	119	131,5126	13,20944			
نعم	42	126,6190	30,31135			

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة سمعية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً
ولاختبارالفرضية تم استخدام اختبارانوفا للفروق

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
تعليمي	341	24,3372	7,83661	,42438
شخصية	341	26,2933	9,16718	,49643
معرفية	341	22,1320	7,92447	,42913

معاملة	341	30,7742	10,85135	,58763
اجتماعية	341	16,3812	5,83005	,31572
وعي	341	18,4721	6,62903	,35898
Total	2046	23,0650	9,49668	,20995

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
تعليمي	341	24,3372	7,83661	139,9	0,000	0,01
شخصية	341	26,2933	9,16718			
معرفية	341	22,1320	7,92447			
معاملة	341	30,7742	10,85135			
اجتماعية	341	16,3812	5,83005			
وعي	341	18,4721	6,62903			

4-4توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات لدى مجموعات معلمي فئة اعاقة عقلية لنوع الكفاية أكثر شيوعاً

ولاختبارالفرضية تم استخدام اختبارانوفا للفروق

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
شخصية	509	40,6640	11,55537	,51218
مهنية	509	27,4440	8,09146	,35865
علمية	509	40,8664	12,73619	,56452
Total	1527	36,3248	12,63773	,32341

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
شخصية	509	40,6640	11,55537	250,1	0,000	0,01
مهنية	509	27,4440	8,09146			
علمية	509	40,8664	12,73619			