

جامعة مولود معمري
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



تقييم الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات
الخاصة الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة)

دراسة ميدانية لبعض المراكز النفسية البيداغوجية بولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: تربية خاصة والتعليم المكيف

تحت إشراف الاستاذة :

د. سيد نوال

إعداد الطالبتان:

- كمال سيليا

- كمال ليندة

السنة الجامعية: 2020/2019

الشكر والتقدير

قال تعالى: "وإذا تاذن ربك لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد"

سورة إبراهيم: الآية: 07

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

الحمد لله الذي لا ينتهي إليه حمد الحامدين ولديه يزيد شكر الشاكرين، الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

نشكر الله أن هدانا للخوض في هذا البحث المتواضع وأعاننا على إنجازه بتوفيقه، وبعد نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستذنتنا الفاضلة "سيد نوال" التي تفضلت بالإشراف على هذه المذكرة التي صاحبها بالرعاية والعناية والاهتمام، والتي لم تبخل علينا أبدا بوقتها ونصائحها وتوجيهاتها السديدة، وأراءها المفيدة، وحسن المعاملة، فبارك الله فيها، وجزاها الله عنا خيرا الجزاء.

وتحية احترام وتقدير وشكر إلى كل من مد يد العون والمساعدة لإكمال هذا البحث خاصة الأستاذ "خطاب حسين" ونسأل المولى أن يوفقهم في حياتهم.

وفي الأخير نسأل الله العلي القدير أن يجعل عملنا هذا خالصا لوجهه الكريم والحمد لله رب العالمين.

"سيليا، ليندة"

إهداء

أقدم عملي المتواضع هذا:

إلى من لا يمكن للأرقام أن تخصي فضائلها إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها وإلى روح العطاء وينبوع المحبة والحنان إلى من غمرتني بدفئها، وقطعت لي دروب الحياة من أجل أن تراني في المستوى الذي طالما انتظرتة طوال السنين "أمي الحنونة أطال الله في عمرها".

إلى من سهر الليالي ليحقق أحلامي إلى من حصد الأشواك عن دربي ليلهمني "والدي العزيز أدامه الله لي".

إلى من ترعرعت معهم أخوأي العزيزين "أكلي، فاريناس" أدامهما الله لي.

إلى جدتي العزيزة أطال الله في عمرها، وأجدادي رحمهم الله.

إلى خالاتي "روزة، فريزة، وزنة" وأخوالي "حميد، مصطفى" وأولادهم "ليندة، صونية، كهينة، تيزيري، يمينة".

إلى أعمامي وعماتي "عبد الرحمان، إبراهيم، جميلة، وردية، خديجة، فاطمة".

إلى صديقتي ورفيقة العمر "فازية"

إلى زميلتي التي تقاسمت معها العمل المتواضع "ليندة".

إلى كل من صورتهم ذاكرتي ولم يذكرهم قلبي إلى هؤلاء أهدي ثمة جهدي.

وجزى الله خيرا كل من ساهم وساعدني في إتمام هذا العمل ولو بشطر كلمة.

كمال سيليا

الإهداء

إلى منبع العطاء ورمز الصبر الذي أفنى حياته سبيل تعليمي

أبي الحبيب أطال الله في عمرك

إلى التي تغمرني بالحب والحنان والعطف وشاركتني همومي وأحزاني

أمي الحبيبة أطال الله في عمرك

إلى من قاسموني طعم الحياة مرها وحلوها ولم يدخلوا يوما بمساعدتي

إخوتي وأخواتي حفظهم الله

إلى من تقاسمت أعباء هذا العمل المتواضع "سيليا"

إلى كل من ساندني ووقف بجابي صديقتي "فازية" وشكرا.

إلى رفيق دربي "محمد امقران"

ليندة

فهرس المحتويات

كلمة الشكر

الإهداء

ملخص الدراسة

مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.....05
2. فرضيات الدراسة.....10
3. أهداف الدراسة.....11
4. أهمية الدراسة.....11
5. تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة.....12
6. الدراسات السابقة.....15

الفصل الثاني: الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

تمهيد

1. تعريف الكفاية.....23
2. مكونات الكفاية.....24
3. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم.....25

4. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات.....28
 5. خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات.....32
 6. الكفايات التربوية التعليمي العامة للمعلم.....33
 7. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة أساليب تقييم كفايات المعلم.....38
 8. اساليب تقييم كفايات المعلم.....42
 9. شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.....45
 10. مهام معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.....47
 11. تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.....48
 12. خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة.....50
- خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الإعاقة الذهنية.

تمهيد

1. مفهوم الإعاقة الذهنية.....57
2. تصنيفات الإعاقة الذهنية.....60
3. أسباب الإعاقة الذهنية.....68
4. خصائص الإعاقة الذهنية.....72
5. أساليب التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا.....76
6. الأسس العامة لتدريس المعاقين ذهنيا.....77
7. أساليب قياس وتشخيص الإعاقة الذهنية.....78
8. الوقاية من الإعاقة الذهنية.....88

9. خصائص تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين عقليا.....89
10. مناهج تعليم المعاقين ذهنيا.....91
11. بعض طرائق تعليم المعوقين ذهنيا.....92

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للبحث.

تمهيد

1. منهج البحث.....99
2. الدراسة الاستطلاعية.....99
3. مجتمع البحث.....100
4. عينة البحث.....101
5. الحدود الزمانية والمكانية للبحث.....103
6. أداة جمع البيانات (أدوات البحث).....104
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة.....106

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل وتفسير النتائج
- 1-1- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الأولى.....110
- 2-1- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثانية.....112

112.....3-1- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة.

2. مناقشة وتفسير النتائج

113.....1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

116.....2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

118.....3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

123.....3. الاستنتاج العام.

الاقتراحات

خاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

قائمة الجداول:

رقم	عنوان الجدول	ص
01	الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات	32
02	مهارات التدريس	36
03	الكفايات التعليمية الأدائية	37
04	وسائل قياس التدريس	43
05	مستويات الذكاء على اختبار "بينه" و"وكسلر"	59
06	الحالات الإكلينيكية المنغولية ونسبة احتمالية الحدوث	65
07	أهم الأسس التربوية والتعليمية لبعض طرائق تعليم المعوقين ذهنياً القابلين للتعلم والتدريب (الفئة الخفيفة والمتوسطة)	93
08	طريقة حصر عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية	101
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	102
10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات السلك الوظيفي	102
11	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية	103
12	توزيع الكفايات التعليمية	105
13	صدق وثبات مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	105
14	امتلاك معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة	110
15	اختلاف الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف سنوات الأقدمية للمعلم	111
16	الاختلاف في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف المؤهل العلمي للمعلم	112

مقدمة

إن العالم اليوم يشهد تطورا معرفيا وتكنولوجيا متسارعا، ولمواكب هذا التطور لابد من إعداد المعلم إعدادا جيدا لأن العملية التربوية تشكل عنصرا أساسيا في إحداث هذا التطور، ونظرا لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسيا من أركان النظام التربوي بشكل عام، ومسهلا لتعلم الطلبة بشكل خاص، إذن لابد من أن يتوفر فيه مجموعة من الكفايات وخاصة ما يتعلق بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقيمهم، ما يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي لهم وبالتالي الاطلاع بالمهام المحاطة بهم.

اهتمت السياسة الاجتماعية في الجزائر منذ عهد الاستقلال برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال سن قوانين تضمن لهم حقوقهم في التعليم والتعلم، وذلك بإنشاء مراكز متخصصة تهتم برعايتهم وتأهيلهم علميا معمليا. إلى جانب ذلك ركزت على إعداد المعلمين المتخصصين في التربية والتعليم المكيف والمؤهلين للتعامل مع هذه الفئة من المجتمع.

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

(أسامة البطانية، 2004، ص 31-49)

بما أن ممارسة العملية التعليمية مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر مهنة لها خصائصها ومتطلباتها، فهي تختلف عن إعداد وتدريب المعلمين العاديين إذ أنهم إضافة إلى ذلك مطالبون بامتلاك الكفايات اللازمة لأداء الموقف التعليمي المكيف بفعالية ونجاح.

انطلاقاً مما سبق جاءت الدراسة الحالية محاولة تسليط الضوء على واقع الممارسة التعليمية في ميدان التربية الخاصة من خلال تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة).

قد احتوت الدراسة على جانبين: الجانب النظري والجانب الميداني، بحيث عولج الجانب النظري في الباب الأول الذي تضمن ثلاثة فصول بحيث الفصل الأول خاص بالاطار النظري للإشكالية: تتناول إشكالية الدراسة مع تحديد تساؤلاتها ثم الفرضيات المقترحة للإجابة عن هذه التساؤلات، أهمية الدراسة وأهدافها، ثم التعرف إلى التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة وأخيراً حدودها، الدراسات السابقة.

الفصل الثاني فقد خصص للتحديث عن الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. من حيث التعريف اللغوي والاصطلاحي للكفاية، مع ذكر مكوناتها، وعلاقتها ببعض المفاهيم، والظروف التي ساهمت في ظهورها كحركة تربوية قائمة على الكفايات ومن ثم إلى الخصائص برامج تكوين وتدريب المعلمين وفق المقاربة بالكفايات، ثم تحديد الكفايات للمعلم، إضافة إلى شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك مهامهم وتكوينهم وتدريبهم وأخيراً خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة.

الفصل الثالث فقد خصص للإعاقة الذهنية بحيث تطرقنا لمفهوم الإعاقة الذهنية وتصنيفاتها، وأسبابها، وخصائصها، إضافة إلى أساليب التعرف على الأطفال المعاقين ذهنياً، والأسس العامة لتدريس المعاقين ذهنياً، وكذلك أساليب قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، وكيفية الوقاية من الإعاقة العقلية، إضافة إلى خصائص تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومناهج تعليم المعاقين ذهنياً، أما في الأخير بعض طرائق المعوقين ذهنياً.

كما احتوى الجانب الميداني للدراسة على فصلين وهي:

الفصل الأول: احتوى على منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، حيث تضمن أهدافها ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة والمنهج ومكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية مع الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثاني: فقد تناولنا فيه عرض نتائج الدراسة وفقا للفرضيات المصاغة، ومناقشة النتائج المتوصل إليها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة، استنتاج عام، خاتمة، الاقتراحات، المراجع، الملاحق.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة).

اشتملت الدراسة على عينة مكونة من 14 معلم مكونة لتلاميذ معاقين ذهنياً وممارسين بمراكز نفسية بيداغوجية بولاية تيزي وزو

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي في جمع البيانات وعلى مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد فاطمة غانم (2008).

قد عولجت الفرضيات إحصائياً واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن عينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة).
- لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف في سنوات الأقدمية للمعلم في الممارسة التعليمية واختلاف المؤهل العلمي.

Résumé de l'étude:

La présente étude vise à évaluer les compétences pédagogiques d'un échantillon d'enseignants ayant des besoins spéciaux de la catégorie des handicapés mentaux (légers et moyens)

Il existe des différences statistiquement significatives dans les compétences pédagogiques des enseignants ayant des besoins spéciaux, du groupe des handicapés mentaux (légers et moyens), en raison des différentes qualifications pédagogiques des enseignants. L'étude a inclus un échantillon de 14 enseignants pour les élèves en situation de handicap intellectuel et les praticiens des centres de psychologie pédagogique de l'état de Tizi-Ouzou. Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, nous nous sommes appuyés dans toutes les données sur l'outil du réseau d'observation pour mesurer les compétences pédagogiques de l'enseignant handicapé mental (groupe léger et moyen).

Il n'y a pas de différences dans les compétences pédagogiques des enseignants ayant des besoins spéciaux par rapport à la catégorie des handicapés mentaux (légers et moyens), dans laquelle la différence d'années d'ancienneté de l'enseignant est attribuée à la pratique pédagogique et à la différence de qualification académique.

Les hypothèses ont été traitées statistiquement et les méthodes statistiques suivantes ont été utilisées: Moyenne arithmétique, (T) teste les différences entre les moyennes de deux groupes. L'étude a trouvé les résultats suivants: L'échantillon d'enseignants ayant des besoins spéciaux appartient à la catégorie des handicapés mentaux (légers et moyens).

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة
6. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر طريقة التدريس ركنا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية، وتتبع أهميتها في كونها الأداة التي تساعد التلميذ على أن يفهم المادة المتعلمة ويستوعبها، لذا فإن نجاح العملية التعليمية منوط باختيار الطريقة التدريسية الملائمة من حيث مستوى التلاميذ، والمادة التعليمية والبيئة المتوفرة، وكذلك باختيار الوسائل المعينة التي من شأنها تحفيز التلميذ، وإثارة اهتمامهم لبلوغ الأهداف المتاحة. لذلك يعد التدريس من المفاهيم التربوية الأكثر تعقيدا لصعوبة تحليل العلاقات التفاعلية التبادلية، القائمة بين مكونات العملية التعليمية، وقد يزداد الأمر صعوبة عندما يتعلق بتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة التي تحتاج إلى تعديل وتكييف الموقف التعليمي لخصوصيات واحتياجات المتعلمين حسب قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم، وخاصة وأنه لم يعد ينظر إلى التدريس بأنه عملية تزويد ونقل المعلومات للمتعلمين فقط، أو أنه عبارة عن نظام متكامل ومنظم يهدف إلى ترك آثار إيجابية لدى المتعلمين فقط، بل أصبح التدريس "عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم، يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة، مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة، تعينه على إيصال الرسالة مشركا المعلم فيها".

(سهلية محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص17)

ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية. ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما في السابق، بل تعددت إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

(عبد الله محسن حسن الهذلي، 1995)

تكاد تكون قضية المعلم وإعداده ومواصفاته القاسم المشترك الذي تركز عليه معظم المشاريع التربوية التطويرية بلا استثناء، فعلى سبيل المثال تؤكد وثيقة الرئيس الأمريكي "بيل كلينتون Bill Clinton" التي أعلنها في فبراير 1997م، على أولويته المطلقة في السنوات القادمة هي التأكد من حصول الأمريكيين على أفضل تعليم على مستوى العالم، ومن هذا المنطلق طرح "بيل كلينتون bill clinton" عشرة موجّهات يجب أن يركز عليها التعليم الأمريكي، من بينها كما وردت عند (الحر 1997) "تأكدوا من وجود معلم موهوب ومتعاون في كل صف". وهذا يدل على أهمية المعلم ودوره الفعال في تحقيق تعليم نوعي، وهذا الأمر ليس بالجديد، فقد أكد "أكمبرز kambrz" كما ورد في ترجمة "كاظم وجابر 1971" على أن: اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات في جميع الدول.

وتعد حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات التعليمية الأدائية من الحركات التربوية الحديثة نسبياً، ولعل أهم ما يميز حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات التعليمية الأدائية اهتمامها بالأداء والقدرة على العمل من أجل امتلاك هذه الكفايات.

(مرعي، 1983)

وتعددت الدراسات والبحوث التي تطرقت لتصنيف الكفايات التعليمية على هيئة مجالات متعددة نذكر منها: دراسة "هوستن (Houston)" حيث ذكر عدد من الكفايات والتي قسمها إلى سبعة محاور: تقويم التعليم، وتخطيط الدرس، وإعداد توظيف التدريس، والأداء الإداري، والتواصل والتفاعل، وتطوير المهارات الشخصية والتطوير الذاتي".

كما عرض "هوستن houston" قائمة قدمتها جامعة توليد لأهم الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلم، والتي قسمت إلى (49) كفاية تدريسية موزعة على أربعة محاور: التخطيط، التدريس، الوسائل، التقويم والإيصال مع المتعلم.

(عبد الفتاح، 1994)

وأشارت بعض الدراسات أن خصائص المعلم الناجح يكمن في المجالات التالية وهي:
المجال الأكاديمي (الخصائص الأكاديمية)، المجال الانفعالي (الخصائص الانفعالية)،
المجال الاجتماعي (الخصائص الاجتماعية).

(قزاقزة، 1996)

كما بينت "الفتلاوي، 2003" أن هناك عدة مجالات وأبعاد ينبغي توافرها في المعلم الفعال وهي: البعد الأخلاقي، البعد الأكاديمي (العلمي)، والبعد التربوي، والكفايات السابقة للتدريس، وكفايات التدريس، وكفايات تقويم نتائج التدريس، والتفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.

أما بالنسبة لميدان التربية الخاصة هو أيضا لم يستثني من عملية التحديث خاصة بعد ما شهد ميدانها من اهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وبسبيل التكفل بهم ورعايتهم باعتبارهم من ذوي الحقوق في التأهيل الأكاديمي والمهني حسب ما تنص عليه التشريعات والقوانين. ولذلك اهتمت الدول الكبرى ومنها الو.م.أ في عهد الرئيس "هريت هوفر" برعاية الأطفال وخاصة المعاقين، كما أشارت وثيقة الأمم المتحدة التي اعتمدت في 20 كانون الأول عام 1971 إلى حقوق الطفل المعاق كحقه في التعليم بما يناسب مع قدراته، وبحيث يتاح للطفل كفرد من المجتمع تحقيق إمكاناته وقدراته وتلبية حاجاته، وتحقيق الحياة الكريمة له والحق في أن يعيش داخل مجتمع يتفهم قدراته ويلخص في رعايته ويحقق له الكفاية الاقتصادية.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص19)

بالإضافة إلى إدخال مؤشر القابلية للتربية "Educable" والقابلية للتدريب "Training" كمحامين في تشخيص الصعوبات التربوية والتعليمية التي قد يعاني منها المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا، والتي على أساسها

يصنفون، ويعد لهم برامج تتناسب قدراتهم وميولاتهم وإمكانيتهم، واستغلالها إلى أقصى مستوى ممكن بتوفير فرص التعلم والتدريب، وهذا ما تؤكد عليه "أحلام رجب عبد الغفار 2003"، "بأن الطفل المتخلف عقليا يستطيع أن يتعلم إذا أتيحت له الإمكانيات والطرق التربوية المناسبة على يد معلمين متخصصين".

(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص41)

كما أخذت المراكز المتخصصة في تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة "بتغيير برامجها الأكاديمية والتدريسية بحيث تشبه بالقدر الكبير المدرسة العادية وصاحب ذلك بروز عدد من المتغيرات الإيجابية، منها ضرورة توفير المناهج الخاصة والملائمة للمعوقين، وتوفير أساليب خاصة بالتعليم والتدريب المهني للمعاقين وكذا توفير المختصين المدربين لتعليم هذه الفئة".

(محمود إبراهيم الظاغن، 2005، ص15)

لعل هذا ما يشير إلى تأثير ميدان التربية الخاصة بالحركة التربوية الجديدة القائمة على الكفايات والتدريب العملي للمعلم. وتعتبر حركة الكفايات التعليمية بمثابة أحد الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم، التي نشأت في إطار المدرسة السلوكية وتكنولوجية التعليم التي تتعلق بوسائل وطرق التطبيق العملي للعمل التربوي مما أثر على برامج الإعداد.

(الزهيري إبراهيم، 2002)

بالإضافة إلى البحوث التي اتجهت في تحديد كفايات معلم التربية الخاصة أو التعليم المكيف إلى مجالين رئيسيين مثلما يشير إليهما "محمد أحمد كريم 1983" حيث "المجال الأول ركزت فيه البحوث على الصفات الخاصة والسلوكيات المميزة التي يجب توافرها في معلمي التربية الخاصة، والمجال الثاني تركزت فيه البحوث على تطوير وتقييم إعداد معلم التربية الخاصة.

(محمد أحمد كريم، 1983، ص78)

من بين البحوث السابقة نذكر دراسة "محمود إبراهيم الظاغن 2005" حول تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويرها بمملكة البحرين، ودراسة "محمد أرزقي بركان، 2006" حول الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنيا بالعاصمة الجزائرية، وكذلك دراسة "خولة أحمد مقداد يحي 2007" حول الاتجاهات الحديثة في تأهيل وإعداد معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة "عبد الكريم غريب 2007" حول المقاربة بالكفايات في تكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمغرب، ودراسة "علاونة ربيعة وآخر 2007" حول واقع تكوين المربي المختص، ومدى استجابته لمتطلبات الممارسة التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالجزائر.

الملاحظ في الدراسات السابقة المطلاع عليها أنه ليس هناك اتفاق حول الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما هناك اتفاق حول التأكيد على أن الممارسة التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب إضافة لضرورة امتلاكه للكفايات التعليمية العامة، فهو ملزم كذلك بامتلاك الكفايات التعليمية الخاصة بتكيف المناهج، والوسائل البيئية الصفية وإرشاد أسر التلاميذ. فمعلم التربية الخاصة هو مطالب أكثر من أي معلم آخر بالإعداد التربوي، لأن عملية تعليم هؤلاء الأفراد ليست مجرد عملية تعليم فحسب ولكنها علاوة على ذلك فإنها عملية إرشاد وعلاج و توجيه.

(محمد مقداد، 2006، ص44)

يعتبر نجاح معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية والتي تتعلق بمدى امتلاكه الكفايات التعليمية وممارستها بفعالية مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن قد تختلف هذه الممارسة بين المعلمين وذلك باختلاف صفاتهم الشخصية كالجنس والسن، ومؤهلاتهم العلمية والمتعلقة بشروط الالتحاق بالتكوين والمدة المخصصة للتكوين،

وكذا سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية إلى جانب نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم للطالب قبل وأثناء الخدمة فيما يعد في شكل دورات تكوينية تنظم أثناء العطل المدرسية وعلى ذلك تحاول هذه الدراسة الحالية تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين ذهنياً، الفئة الخفيفة والمتوسطة) والذين لديهم قابلية للتعلم والتدريب والمتمدرسين بالمراكز النفسية البيداغوجية للإعاقة الذهنية. وقد حددت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل يمتلك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة من أجل التعامل مع هذه الفئة؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) تبعاً لمتغير سنوات الأقدمية؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) تبعاً لمتغير المؤهلات العلمية؟

2. فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

- يمتلك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة (الخفيفة والمتوسطة).
- توجد فروق دالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) نظراً لاختلاف سنوات أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة.

- توجد فروق دالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) وذلك لاختلاف المؤهلات العلمية للمعلم.

3. أهمية الدراسة:

- الاهتمام بوصف الممارسة التعليمية في ميدان التربية الخاصة.
- التركيز على تقييم واقع الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنيا، والذين يدرسون بالمراكز المتخصصة بالتكفل البيداغوجي لهذه الفئة.

- السعي لتحديد احتياجات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

4. أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على مدى امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة ولمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة.

- التعرف على الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) نظرا لاختلاف سنوات أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة.

- التعرف على الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) وذلك لاختلاف المؤهلات العلمية للمعلم.

5. تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة:

1-5 الكفايات التعليمية:

أ- التعريف اللغوي لمفهوم الكفاية:

- الكفاية لغة: جاء في المعجم الوسيط: من كفاه كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف ومفرده كفيء وجمعه أكفياء.

(مصطفى إبراهيم و آخرون، ص791)

كما ترى "سهيلة كاظم الفتلاوي، 2003" بأن "مصطلح الكفاءة ورد في بعض الكتابات بمعنى "مقدرة وأهلية"، في حين أن الكفاية تدل على "كفاية الشيء، يكفيه أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص27)

تبين مما سبق بأن المعنى اللغوي للكفاية قد يقصد منه الوصول أو البلوغ إلى تحقيق التشبع والاستغناء عن الطلب. وفيما يلي التعريف الاصطلاحي لها.

ب- التعريف الإصطلاحي لمفهوم الكفاية:

تشير أدبيات التربية والتعليم بأن الكفاءة والكفاية مرتبطين بالمجال الاقتصادي والتأهيل الجيد للمهنة والذي يرمي إلى تحسين الأداء والزيادة في فعالية وإنتاجية المؤسسة، وذلك حسب معايير تحدد مستوى اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للوصول إلى مستوى التحكم والإتقان في العمل وجودته، مع الاقتصاد في الجهد وفي التكلفة والوقت المخصص للإنجاز.

- الكفاية اصطلاحاً: هي مجموعة القدرات والمهارات اللازمة للمعلم كي ينجح في أداء مهمته، مثل الكفايات الشخصية، والتربوية التعليمية، والاجتماعية، والتكنولوجية.

(محمد شحات، 2007، ص83)

كما تعرف أيضا على أنها: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تواجه سلوك التدريس لدى المدرس وتساعده في أداء عمله داخل الفصل الدراسي وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها".

- **تعريف صقر(1996):** "هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، بأقصى ما يمكن من الأثر".

(غازي مفلح، 1998، ص56)

ج- **إجرائيا:** الكفاية "هي مجموعة من القدرات والمهارات التي يجب على معلم التربية الخاصة امتلاكه من أجل أداء مهمته بأتم وجه وتحقيق أهدافه وهي الدرجة التي يتحصل عليها معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الكفايات التعليمية لغانم فاطمة (2008)".

- **تقييم الكفايات التعليمية:** هو معرفة مدى تمكن معلم التلاميذ المعوقين ذهنيا فئة (الخفيفة والمتوسطة) من الكفايات التالية: "كفاية التهيئة الملائمة للنشاط، وكفاية تنفيذه، وكفاية الاتصال والتفاعل الصفي وكفاية التقييم اللازمة لممارسة الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة وأثناء انجاز النشاط مع التلاميذ المعوقين". ويقاس ذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم من خلال المقياس المطبق والمتكون من الكفايات التالية:

❖ **كفاية التهيئة الملائمة للنشاط:** هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التمهيد للنشاط، كطرح سؤال عن النشاط الماضي أو التذكير بجزء منه لغرض جلب انتباههم واستثارة دافعتهم.

❖ **كفاية تسيير النشاط:** هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التنفيذ للمراحل الثلاث لطريقة "سوقان" والمتمثلة في تقديم عرض عملي للنشاط أمام المتعلمين،

ثم الطلب من المتعلمين تبيان ما تعلموه من العرض، ثم طرح سؤال حول موضوع النشاط وملاحظة إجاباتهم الشفوية، مع مراعاة الوقت والتسلسل والتدرج في المعلومات أثناء سير النشاط، إلى جانب استخدام الوسائل التعليمية والتوزيع فيها حسب أهداف كل مرحلة.

❖ **كفاية الاتصال والتفاعل الصفّي:** هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات الاتصال والتفاعل اللفظية وغير اللفظية بينه وبين المتعلمين أثناء عرض النشاط:

- الاتصال اللفظي كاستعمال اللغة البسيطة والعبارات التحفيزية والتشجيعية.
 - الاتصال غير اللفظي كالإشارات وإيماءات الوجه، ضمن أنماط تفاعلية من نوع:
- معلم ← متعلم - معلم ↔ متعلمين - متعلم ↔ تعلم.

❖ **كفاية تقييم سير النشاط:** هي مدى استخدام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لبعض الوسائل والأساليب بغرض معرفة مدى تحقيق أهداف كل مرحلة من مراحل سير النشاط، أي أثر التعلم، واستثمارها في تعديل الخطوات والطريقة التي تناسب مستويات المتعلمين، وهي متمثلة في طرح الأسئلة على المتعلمين أثناء كل مرحلة إلى جانب تكليف المتعلمين بالقيام بالنشاط حول الموضوع وملاحظته لتقييم ما تعلموه، م استغلال صعوبات المتعلمين في تعديل خطوات سير النشاط مع استخدام أسلوب تدوين الملاحظات في السجل اليومي لمعرفة مدى تحقيق أهداف النشاط.

5-2- **معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:** "هو الشخص الذي تلقى تكويناً أو تدريباً قبل وأثناء الخدمة بمؤسسة متخصصة لتأطير المستخدمين بالمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب المرسوم: 257/87 المؤرخ في 01/09/1987، أو استفادة من الدورات التكوينية التي تنظمها الفيدرالية الوطنية لأولياء التلاميذ المعاقين ذهنياً، والتي تنشط في المجال

الاجتماعي، وفق قانون الجمعيات رقم 31/90 المؤرخ في 04 /12 /199، وهم الذين يمارسون نشاطاتهم بالمراكز النفسية البيداغوجية تابعة بولاية تيزي وزو.

5-3- التلاميذ المعوقين ذهنياً (الفئة الخفيفة والمتوسطة): هم المتعلمون الذين يتراوح عمرهم ما بين 06 سنوات و18 سنة وشخصت نسبة الإعاقة الذهنية لديهم وعلى أساسها هم ممتدرسون حالياً بالمراكز النفسية البيداغوجية المتخصصة في رعايتهم.

6. الدراسات السابقة: هناك عدة دراسات تناولت موضوع الكفايات التعليمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة من بينها:

6-1 الدراسات العربية:

- دراسة الخطيب (2005): دراسة هدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريب جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعاقين ذهنياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وقد استخدم الباحث في دراسته اختبار لقياس معرفة المعلمين بمبادئ تعديل السلوك وطبق الباحث هذه الاختبار على عينة تكونت من (40) معلم ومعلمة يعملون في مجال الإعاقة العقلية وفي مراكز ومعاهد التربية الخاصة في دول الخليج العربي.

وأثبتت الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في زيادة معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ وتعديل السلوك وأساليبه وأن المؤهل العلمي كان ذا أثر دال إحصائياً في الأداء في حين لم يكن للجنس أو الخبرة التدريسية أثر في الدلالة.

- دراسة عطا (2008): دراسة هدفت تعرف واقع إعداد معلم المكفوفين بالتعليم الجامعي المصري، التعرف على كيفية تطوير برامج إعداد معلم المكفوفين بالتعليم الأزهري من وجهة نظر عينة الدراسة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على استمارة مقابلة مفتوحة، واستبيان تم توجيهه للخبراء في مجال تربية، المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الثانوية الأزهرية وعددهم (40) وأعضاء هيئة التدريس المكفوفين بجامعة

الأزهر وعددهم (21)، وعينة عشوائية من معلمى مدارس النور وعددهم (103)، وعينة من خبراء التربية الخاصة بالجامعات المصرية وعددها (107)، وعينة من خبراء التعليم الأزهرى أعضاء هيئة التدريس- بجامعة الأزهر وعددهم (77)، وأسفرت نتائج الدراسة أنه يجب أن يقدم معلم المكفوفين لتلاميذه مجموعة من الخدمات التربوية، ومنها مساعدتهم في الاعتماد على أنفسهم والتكيف مع زملائهم المبصرين، ومساعدتهم في تنمية قدراتهم، ومكافأتهم على ما ينجزونه من أعمال، ويجب أن يتمتع معلم المكفوفين بمجموعة من الصفات، منها التمتع بالصبر والمثابرة وحبه لمهنة التدريس للمكفوفين.

• **دراسة مساعدة (2011):** إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي لتطويرها وتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وتم إعداد مقياس للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي ذوي الإعاقات عينة الدراسة من وتكونت (102) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة وخلصت نتائج الدراسة إلى حاجة معلمي الإعاقة العقلية إلى البرامج التعليمية التي تؤدي إلى التطوير المهني لديهم كما دلت النتائج على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة التعليمية لدى معلمي الإعاقة العقلية.

• **دراسة عبد العالي (2013):** تعرف الكفايات اللازمة لمعلم المتخلفين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي مراكز التربية الخاص بالبيضاء والمرج وبنغازي والبالغ عددهم (115)، وتم استخدام استبانة مكونة من (29)، فقرة وتوصلت إلي مجموعة من النتائج من أهمها افتقار معلمو التلاميذ المعاقين إلي جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، ويحتاج معلمو هذه الفئة إلي التدريب الفعال للتعامل مع المعاق وأسرتة، ولم تتوصل الدراسة إلى فروق ترجع إلى متغير النوع أو الخبرة أو التخصص، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على عمليات التشخيص والتقويم لزيادة الفائدة العلمية.

• دراسة شقير، كردي (2016): التي هدفت إلى الكشف عن أهم متطلبات التمكين الأكاديمي والشخصي والمهني في إعداد معلم التربية الخاصة بالمسار العقلي من وجهتي نظر الطالبة والمعلمة، وشملت عينة الدراسة (600) من الطالبات المعلمات بالمسار العقلي بقسم التربية الخاصة جامعة الطائف، (30) معلمة بالإدارة التعليمية بالطائف، واعتمدت الدراسة على استبيان وأثبتت نتائج الدراسة أن تمكين معلمة التربية الخاصة في الكفايات الأكاديمية والشخصية والمهنية تعد ضرورة من ضرورات إعدادهن التي لا ينبغي إغفالها ضمن برامج إعدادهن. ما يجب صقل خصائص الشخصية الإيجابية للطالبات لتمكينهن من الأداء القائم على مهارة القيادة والكفاءة الاجتماعية ومواجهة ضغوط العمل.

• دراسة القضاة، الشراذقة (2016): تعرف احتياجات المعلمين والعاملين واحتياجاتهم في برامج التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة، وشملت عينة الدراسة (145) من العاملين والمعلمين بالتربية الخاصة بجميع المجالات ما عدا المجالات الطبية في مدينة جدة ومكة بالسعودية، اعتمدت الدراسة على استبيان، وأثبتت النتائج أن أفراد الدراسة يمتلكون الكفايات المتضمنة بالأداة بدرجة متوسطة، كما أن الكفايات اعتبرت ضرورية حسب تقديراتهم لأهمية الكفايات.

6-2 الدراسات الأجنبية:

دراسة شاش (2012): عن أهم الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى اختلاف الكفايات الشخصية المهنية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف جنس المعلم والفئة التي يقوم التدريس لها وتكونت عينة الدراسة من (289)، معلما ومعلمة بمدارس التربية الخاصة واستخدمت الباحثة الاستبيان كوسيلة للكشف عن الكفايات اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات الشخصية والمهنية الموجودة

بالفعل لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتعاملون معها.

• **دراسة كيلورن وبيتر (2012):** قائمة بأهم الكفايات اللازمة للعاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الطفولة المبكرة، وشملت عينة الدراسة (186)، من العاملين في مختلف التخصصات في منطقة أوريجن الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية لقياس تقديرات العاملين للكفايات التربوية ومدى امتلاكهم لها ، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن تقدير العاملين للكفايات المهنية، كما أنهم يفتقدون المهارات التطبيقية وخصوصاً مهارات العمل ضمن فريق.

• **دراسة كولين (2014):** دراسة تقييمية لبرامج ما قبل الخدمة وتكونت عينة الدراسة من (22)، من الخريجين الجدد وتم استطلاع آرائهم حول أهم الكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في الطفولة المبكرة واتفق المشاركون أن الكفايات تتمحور حول تنفيذ البرامج التعليمية ومهارات المعرفة بقوائم النمو الطبيعي ومهارات الكشف عن مشكلات النمو وأخيراً مهارات التعامل مع الأسر.

• **دراسة جين وسميث (2014):** بإلقاء الضوء على الكفايات اللازمة للعاملين في مجال التدخل المبكر، واستخدام المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من العاملين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صغار السن، وقد اشارت النتائج أن الكفايات اللازمة للعاملين تتضمن عدة مجالات هي: مهارات العمل ضمن فريق، مهارات التقييم والتشخيص لمشكلات النمو، مهارات بناء وتنفيذ الخطط التربوية الفردية، مهارات توصيل الخدمات، تقديم الخدمات المعتمدة على الأسرة، المعرفة بمراحل النمو الطبيعي وغير الطبيعي.

• **دراسة جروسر (2015):** دراسة هدفت تحديد الاحتياجات اللازمة للعاملين الذين يقدمون خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من صغار السن والذين يعانون من اضطرابات نمائية من عمر الولادة حتى عمر (03) سنوات وأثبتت النتائج أن العاملين لديهم

احتياجات معرفية وتدريبية، وهى الحاجة لمعرفة الإجراءات اللازمة لكل طفل بالإضافة إلى حاجتهم للتدريب على كيفية تطوير الخطة التربوية الأسرية.

تعقيب عن الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميعها جاءت مرتبطة بموضوع تقييم الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الإعاقة العقلية (الخفيفة والمتوسطة) وأن هذه الدراسات قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها واختلاف القطاعات التي تناولتها واختلفت البيئات التي تمت فيها. لقد سعت معظم الدراسات إلى التعرف على واقع إعداد معلم المكفوفين والتعرف إلى كيفية تطوير برامج معلمي المكفوفين، بالإضافة إلى تقييم مستوى الكفاءات التعليمية لمعلمي الإعاقة الذهنية. وكذلك الكشف عن أهم متطلبات التمكين الأكاديمي والشخصي والمهني في إعداد معلم التربية الخاصة بالمصر العقلي، وايضا نتعرف على احتياجات المعلمين و العاملين واحتياجاتهم في برامج التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة وأهم الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

هناك أوجه تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والبحوث والدراسات السابقة، فقد اختلفت في مجتمع الدراسة وعينته وفي حدود الدراسة الزمانية وقد توافقت في حدود الدراسة المكانية، وقد استفدنا من الدراسات السابقة في استخدام المقياس وفي تفسير ومناقشة النتائج فضلا عن ذلك ساعدنا في تزويد الأفكار وتفسيرات سهلت عملية عرض الدراسة بالتسلسل المنطقي.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

تمهيد

1. تعريف الكفاية.
2. مكونات الكفاية.
3. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم.
4. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات.
5. خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات.
6. الكفايات التربوية التعليمية العامة للمعلم.
7. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
8. أساليب تقييم كفايات المعلم.
9. شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
10. مهام معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
11. تكوين وتدريب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
12. خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الاهتمام بموضوع الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنة التعليم سواء بالنسبة لمعلمي التربية العامة أو الخاصة، وبعد من أساسيات تطوير وتحديد عملية الممارسة التعليمية التعليمية. بحيث تعتبر ممارسة العملية التعليمية مع فئة المعوقين ذهنياً تحتاج من المعلم تلقي تكويناً متخصصاً وتدريباً مستمراً، حتى يستطيع ليس فقط امتلاك المعارف والمهارات اللازمة لأداء الموقف التعليمي، بل ممارسته بنجاح وحسب الاحتياجات الخاصة للمتعلمين وبالتالي فإن إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب مجموعة من الشروط للالتحاق بالتكوين في مجال الإعاقة الذهنية. ولذلك سوف نطرق في هذا الفصل إلى مكونات الكفاية وعلاقتها ببعض المصطلحات، إضافة إلى الظروف المساهمة في ظهورها كحركة تربوية، وتحديد الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة وبعض الطرق المستخدمة في تقييم المعلم، وشروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي الأخير سوف نتعرض إلى تكوين وتدريب المعلمين وخصائص برامج تكوينهم وتدريبهم.

1. تعريف الكفاية: هناك عدة تعاريف للكفاية من بينها نذكر:

تعريف "باتريسيا kay.m.patricia": " فيرى أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها.

(توفيق مرعي، 1983، ص 23)

وهناك أيضا معنيين للكفاية، الأول " مجموعة المميزات الإيجابية التي تتجلى في الأداء والتحكم..." والثاني على أنها "مجموعة المميزات الإيجابية التي تظهر كفاءة شخص ما في انجاز عمل معين".

(فريد حاجي وآخر، 2002، ص 02)

من الملاحظ أن هذين المعنيين يجعلان من مفهوم الكفاءة والكفاية معنى واحد، على أساس أن الكفاءة "لا تتحقق إلا إبان الفعل ولا تحصل قبله، بمعنى أنه لا وجود للكفاءة إلا عندما نتأكد منها وتتجلى في الأداء، لأن الكفاءة لا تشغل في فراغ خارج أي عمل ولا يكفي بإبرازها فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى تأكيد كينونتها لأنها من الفعل تستمد وجودها".

(فيليب بيرينو، 2000، ص 05)

أما في التربية، فيعرف "دوكيتال" (1993) deketel الكفاية بأنها: "مجموعة منظمة من القدرات، تمارس على جملة من المحتويات في إطار أصناف معينة من الوضعيات قصد المشكلات التي تطرحها".

(رياض الجوادي، 2008، ص 83)

والكفايات هي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض على المعلم أن يمتلكها بما ينعكس من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على

العملية التعليمية ككل، وخصوصا من ناحية نجاح المعلم، وقدرته على نقل المعلومات إلى طلبته وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الصف وخارجه.

(المسلم بسامة، 2005، ص64)

2. مكونات الكفاية:

يشير "فريدريك ماك دونالد Fredirick mekdonald" بأن الكفاية تتكون من ثلاثة مكونات وهي:

أ- **المكون المعرفي:** الذي يتألف من مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاتجاهات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

ب- **المكون السلوكي(العملي، الأدائي):** ويتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

(غازي مفلح، 1998، ص60)

ج- **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.

(سهلية كاظم الفتلاوي، 2004، ص22)

نستنتج أن الكفاية تتكون من ثلاثة كفايات ألا وهي: المكون المعرفي والسلوكي والوجداني، وأن امتلاك المعلم لهذه المكونات وقدرته على توظيفها تساعد على إتقان عمله داخل الحجرة الدراسية ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن جهة أخرى يكون قادرا على تحقيق التكيف معهم.

وأيضاً هناك تصنيفات أخرى نذكر منها:

تصنيف "جرادات وآخرون (1984)، بالاتفاق مع "قاري بورش" (1984)، بأن تصنيف الكفايات ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

- **الكفايات المعرفية:** التي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفايات التخطيط المستمر واستخدام أدوات المعرفة وطرق استخدامها.
- **الكفايات الأدائية:** وتشمل هذه الكفايات قدرة الفرد على إظهار سلوك واضح في المواقف المختلفة وهذه الكفايات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيق الكفاية هنا القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.
- **الكفايات الوجدانية:** تتعلق هذه الكفايات بالميل والاستعدادات والقيم والاتجاه نحو المهنة.

ويذكر "الأزرق" أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى كثير من الباحثين، ومنهم "هول ووجونز" jone et hall (1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفايات هما:

- **الكفايات الوجدانية:** وتتضمن الكفايات المتصلة بالاتجاهات والميول والقيم.
- **الكفايات الاستقصائية:** وتتضمن الكفايات المتصلة بالقدرة على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، والقدرة على استخدام أساليب البحث والتقصي.

(الأزرق عبد الرحمان، 2000، ص27)

3. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم:

عرف ميدان التربية والتعليمية استخدام بعض المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين أخرى كمفهوم المهارة التي ظهرت في المجال الرياضي، والأداء الفعالية والإنتاجية في المجال

الاقتصادي، والتي وظفت في التربية وارتبطت بمهنة التدريس والممارسة التعليمية، وأخذت معاني متقاربة، وأحيانا متداخلة يصعب التمييز بينها.

في هذا السياق يعرف "مصطفى محمد كامل" المهارات التدريسية (أو التعليمية) بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة ويصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

(إمام مختار حميدة، 2003، ص 11)

في حين حددها "حسن زيتون" (2001)، بأنها القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات المعرفية الحركية الاجتماعية)، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة انجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريسية.

(حسن حسين زيتون، 2001، ص 33)

بينما بالنسبة لأداء المعلم، فقد عرفته "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973)" بأنه الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 24)

في حين ينظر لفعالية المعلم بأنه تعنى وصول المعلم من خلال ممارسته لمعايير يكون أساس الحكم عليها بمدى بلوغ المرمى وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

لكن تشير "الفتلاوي" (2004) إلى بعض المآخذ يمكن أن تميز علاقة الكفاية بمفهوم المهارة، في أن نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة. فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية له، ويعني كذلك بالضرورة تحقيق المهارة.

وأن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز، وأن هذه الأخيرة ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإرادية والتعليمية، في حين تركز المهارة في الأداء عمليات حركية حية كما تتطلب السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت، ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف. في حين تتطلب الكفاية أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

كما أن الكفاية ترتبط بالأداء حيث أن الكفاية تعد القدرة على العمل بمستوى معين في الأداء وسلوك أدائي مرضي للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهام المطلوبة.

في حين تحقق الفعالية لشيء ما، يعني تحقق الكفاية له، وأنها ضرورية وأحد عناصر الفعالية به. وأن نطاق الفعالية يتضمن الكفاية، ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعالية.

نستنتج مما سبق أن الكفاية ارتبطت بمفهوم المهارة والتي ظهرت في المجال الرياضي وترتبط أيضا بالأداء بحيث تعد القدرة عن العمل بمستوى معين أو بسلوك أدائي مرضي للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال المطلوبة فحين تتحقق الفعالية لشيء ما، يعني تحقق الكفاية له وإذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا يعني تحقيق الفعالية به.

وهناك مفاهيم أخرى من بينها:

- **المهارة:** هي التمكن من انجاز مهمة بكيفية محددة بدقة متناهية، وسرعة التنفيذ ومن معاني المهارة أيضا كفاءة والجودة في الأداء.

• **الكفاءة:** مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقته المهني. كما تتضمن أيضا تنظيم العمل وتخطيطه وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية. كما الكفاءة تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء والإدارة.

(مسفر بن عقاب بن العتبي، 2018، ص 20)

4. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات:

نشأت الحركة التربوية القائمة على الكفايات والأداءات على ضوء فرضيات مفادها بأن "المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسية وإتقان مهاراتها، وأن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يفهم الطالب ما هو متوقع أو مطلوب منه، وإن أهداف البرامج والنشاطات هو تحقيق الأهداف وتعلم وإتقان هذه الكفايات.

إضافة إلى أن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يراعي الفوارق بين الطلبة في الاهتمامات والقابليات والحاجات. كما أن اشتراك الطالب بنشاط في الخبرات التعليمية، يجعل التعلم أكثر فعالية، وأخيرا فإن التدعيم المباشر لاستجابة الطالب بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء، يجعل التعلم أكثر فعالية".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص 24-25)

الملاحظ أن هذه الفرضيات هي نتيجة القصور الملحوظ على إعداد وترتيب المعلمين في النظام السابق، الذي يركز على التحصيل العالي للمعرفة على حساب ممارستها الفعلية بمهارة عالية، وبأقل جهد وتكلفة ووقت أثناء العملية التعليمية.

لذا ظهرت فكرة الكفايات من جديد والتي تعود بدايتها إلى أعمال "فرانكلين بوبث Franklin Bobbitt 1918" حول المنهاج، حيث يرى " بأن البرامج التعليمية القائمة على تحليل النشاط وما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي".

(غازي مفلح، 1988، ص 68)

قد شغلت الفكرة اهتمام العديد من المشتغلين بميدان التربية والمهتمين بإعداد وتدريب المعلمين، خاصة وأنها ظهرت في فترة كانت فيها الفلسفة التربوية السائدة والمتعلقة بالبرامج التدريسية للمعلمين يعتبرها الغموض خاصة بشأن الأهداف المنشودة. حيث يصفها "فoster 1975" أنها كانت تهدف إلى تعليم كل شيء عن شيء ما، وشيء ما عن كل شيء".

(توفيق مرعي، 1983، ص 37)

هذا الأمر دفع بإعادة النظر في أساليب تقويم المعلمين، وتوجيههم نحو منحى الممارسة التعليمية والأداء الفعلي للمواقف التدريسية المرتبطة بالعملية التعليمية والتعلمية، وكان ذلك قد بدأ في الخمسينات 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 الذين هم ممن توجد عندهم، أو تعليمها والتدريب عليها للذين يفتقدونها.

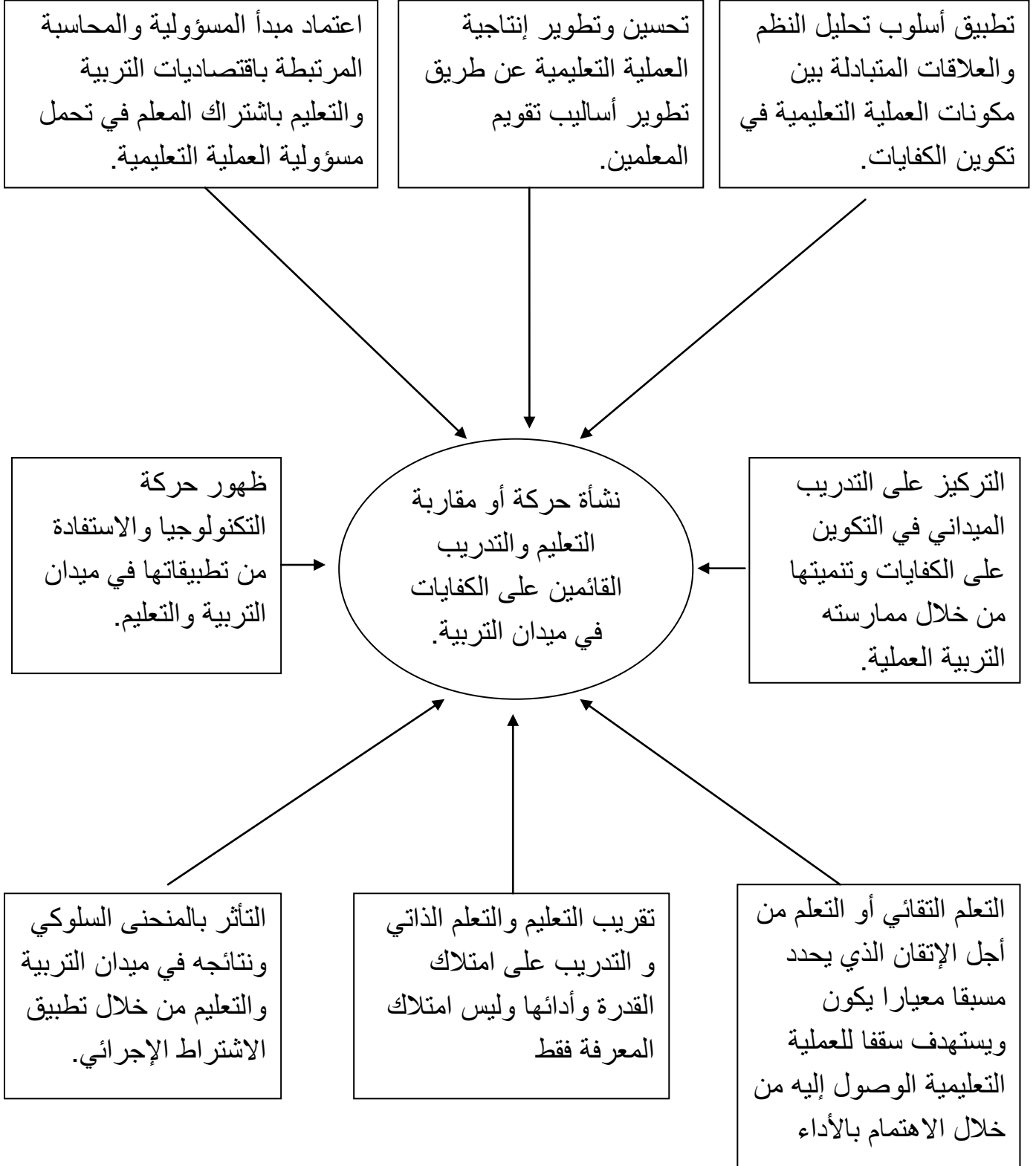
فتوجهت الأبحاث حول تحديد هذه المواصفات للمعلم الناجح أو الفعال، مما أدى إلى ظهور العديد من الصفات. أحيانا كانت تتشابه وأحيانا كانت تختلف لاختلاف المرجعية العلمية للباحثين، أو لطبيعة المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، أو للأسلوب المعتمد في تقييم تلك الخصائص من وجهة نظر المشرفين أو المتعلمين أنفسهم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

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

قد ساهمت في ظهور هذه المقاربة القائمة على الكفايات كمنحنى بديل تلازم ظهوره مع عدة عوامل ساعدته، والتي يذكرها "توفيق مرعي" (1983) في اعتماد الكفاية بدءا من المعرفة وظهر حركة المسؤولية مع حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، وكذا الاستفادة من التطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجية التعليم، وحركة تحديد الأهداف على شكل نتائج تعليمية سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وظهر منحنى التعلم الإثنائي مع حركة التجريب التي ترتبط بالتغير المشروع للعالم تغيير مفهوم التعليم إلى مفهوم كفايات يؤديها المعلم، وتلازم ذلك مع ظهور حركة التربية القائمة على العمل الميداني التي تمنح الفرصة للطلاب المعلمين ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس ويمارسوا عملية التعليم نفسها. وأيضا تأثرت بحركة تعزيز التعليم بالاتجاه السلوكي (الاشتراط الإجرائي)، وكذلك بأسلوب النظم، لأن الأداء ما هو إلا مخرجات النظام، في حين يعد التعلم من مخالته ويركز على التدريب الموجه نحو العمل أو أثناء الخدمة، ولعل أهم هذه العوامل يمكن تلخيصها في المخطط الآتي:

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

على الكفايات.



فالمخطط السابق يوضح أهم العوامل التي ساهمت في ظهور الحركة التربوية والتعليمية القائمة على الكفايات، لنتحول إلى إستراتيجية تعتمد في ممارسة الموقف التعليمي التعليمي الناجح والفعال، بأقل جهد وتكلفة ووقت. ويعود ذلك لبرامجها من مميزات هامة تساعدها في تحقيق ذلك.

5. خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات:

تتميز البرامج التكوينية والتدريبية للمعلمين والمعدة على أساس الكفايات بمجموعة من الخصائص والمميزات تتعلق بالأهداف وبأساليب التدريب وبدور المتدرب وحتى التقويم، وهذا يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (01): يوضح الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس

الكفايات

التقويم	دور المتدرب	الأساليب	الأهداف
- الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية المتدربين.	- التركيز على المتدرب ذاته لأن نشاطه يسرع في امتلاكه الكفاية.	- الاهتمام بالتعليم المجرد ومراعاة خصائص هذا التعليم.	- مصاغة سلوكيا.
- إتمام التقويم على أسس و معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة بلغة السلوك، والمطلوب تحقيقها لدى المتعلم لا على أساس المنحنى المعياري لعلامات طلاب الصف.	- امتلاك مهارة التعلم الذاتي.	- الربط بين المعرفة وتطبيقها.	- معلقة ومهياة مسبقا.
- إجراء التقويم بغية قيادة تعلم المتعلم وليس لإصدار أحكام تتعلق بنجاح أو فشل المتدربين.	- التركيز على الجانب العملي.	- أساليب التدريب والإعداد وتشابه أساليب التعليم في الصف مستقبلا.	- مشتقة من مهمات المعلم.
	- التركيز على التعليم التعاوني.		- معيرة (هناك معيار لكل هدف).
	- نقل المسؤولية من المدرب إلى المتدرب.	- التركيز على النواتج المحددة بالأهداف.	- مترابطة ومتسلسلة.

<p>- التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على العملية نفسها، والحكم على المعلم من خلال أداءه عند الطلاب.</p> <p>- التركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختامي.</p> <p>- اختيار المتدربين في البرنامج بالإشارة إلى مستويات اتفاق مقررة لا على أساس المنحنى المعياري لعلامات طلاب الصف.</p> <p>- يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد من المتدربين إتقانها. ويحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى، علما بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج، فالجميع يجب أن ينجحوا، والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاج إليه كل متدرب لإتقان الكفاية، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها.</p>	<p>- اشترك المتدرب في إقرار وسائل التدريب ومواده.</p>	<p>-استمرار التدريب حتى امتلاك الكفاية.</p> <p>-استخدام الوسائل و التقنيات الحديثة بشكل علمي.</p>
---	---	---

(غازي مفلح، 1998، ص72-73)

6. الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم:

منذ تبني النظام الأمريكي فكرة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات كإستراتيجية من أجل تحسين وتطوير وزيادة من فعالية التعليم وإنتاجيته ظهرت العديد من

الدراسات التي هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية العامة اللازمة لأداء مواقف العملية التعليمية.

كانت البداية عندما أصدرت جامعة فلوريدا (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 الأهداف التقويم، دور المعلم في تحمل مسؤولية قيام المعلم بدور القائد المهني.

ثم قام "فيريرو" (1971) Ferero: بتطوير قائمة الكفايات في التعليم الابتدائي وهي: تنظيم الدرس، اختيار المحتوى المناسب، إشراك التلاميذ في الدرس".

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 217-218)

كما توصلت "إيفا وشنطون Washington.Eva" (1971) في دراستها إلى تحديد 25 كفاية تدريسية عامة لازمة لأداء مهمة التدريس وهي: الضرورية للتدريس، تحفيز التلاميذ الاستجابة للفروق الفردية، ضبط الفصل، المودة (الألفة بين المعلم والتلاميذ، مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعلم)، تشجيع القيادة والمبادرة لدى التلاميذ، تقييم تقدم التلاميذ في التعلم، تنظيم التلاميذ للتعلم، تنمية التقييم الذاتي لدى التلاميذ، التفاعل المفتوح العادل مع التلاميذ للتطورات التربوية العصرية، تحضير المادة للتدريس، ممارسة الحس المرهف للعلاقات الشخصية مع الآخرين، تحمل مسؤوليات المدرسة، مراعاة الأحكام المدرسية، مراعاة العلاقات الوظيفية، المثابرة على النمو الوظيفي، القيام بالتقارير والواجبات المدرسية الأخرى".

(محمد زياد حمدان، 1999، ص 17-27)

كما يلخص "غازي مفلح" (1998) بعض الدراسات السابقة حول الكفايات التربوية العامة أو الخاصة بمعلم المرحلة الابتدائية والتي استأنس بها لعلاقتها بموضوع الدراسة،

كدراسة "هوستن Houston.Robert" (1977) التي توصلت إلى تحديد ثلاثة مجالات للكفايات العامة وهي: التخطيط، التفاعل مع التلاميذ والدور المهني للمعلم.

أما "ميث Meth Akunawhi" (1980) فتوصل إلى تحديد 04 مجالات لكفايات المعلم الابتدائي وهي: كفايات متصلة بالشؤون الفردية بين التلاميذ، التخطيط للتعليم، إدارة الفصل، تفاعل الفصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

في حين وصف "مرعي توفيق" (1981) 06 مجالات لها وهي: التخطيط للتعليم، مراعاة بنية المادة الدراسية في أثناء عملية التعليم والتعلم، اختيار الأنشطة التعليمية، إجراء التقويم وتحقيق الذات (ذات المعلم).

كما توصل "زيدان هام بدرأوي" (1988) إلى تحديد 03 مجالات تضمنت بعض الكفايات الفرعية الأساسية، كالتشخيص وتحديد صياغة الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية وهي: التفاعل بين المعلم وطلابه (الاستجابة والقبول)، إدارة الفصل، التقويم، العلاقات الشخصية، تطوير المناهج والمسؤولية الاجتماعية.

كما يقدم "حسن زيتون" (2002) تصنيفاً للكفايات التدريسية وفق مراحل العملية التعليمية والمتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (02): يوضح مهارات التدريس.

مهارات التخطيط	مهارات التنفيذ	مهارات التقويم
<ul style="list-style-type: none"> - مهارة تخطيط المحتوى وتنظيمه وتتابعها. - تحليل خصائص المتعلمين. - اختيار الأهداف التدريسية. - تحديد إجراءات التدريس. - اختيار الوسائل التعليمية. - تحديد أساليب التقويم. - تحديد الواجب المنزلي. 	<ul style="list-style-type: none"> - مهارة تهيئة غرفة الصف لإدارة اللقاء الأول . - مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدروس الجديدة. - مهارة التهيئة الحافزة. - مهارة الشرح. - مهارة طرح الأسئلة. - مهارة تنفيذ العروض العملية. - مهارة التدريس الاستقصائي. - مهارة استخدام الوسائل التعليمية. - مهارة استثارة الدافعية للتعلم. - مهارة الاستحواذ على الانتباه. - مهارة التعزيز. - مهارة تعزيز العلاقات الشخصية. - مهارة ضبط النظام داخل الصف. - مهارة تلخيص الدرس. - مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها. 	<ul style="list-style-type: none"> - مهارة إعداد أسئلة التقويم الشفهية. - مهارة إعداد الاختبارات وتصحيحها. - مهارة تشخيص أخطاء التعلم و علاجها. - رصد الدرجات (العلامات) و تفسيرها. - إعداد بطاقات التقويم المدرسية.

عن (حسن حسين زيتون، 2001، ص 12-14)

يتضح مما سبق أن النظام الأمريكي تبنى فكرة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات كإستراتيجية من أجل تحسين وتطوير فعالية التعليم، كما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يشتمل على عدة مقومات من بينها التخطيط للتعليم، اختيار المحتوى...إضافة إلى ذلك صنف "حسن زيتون" الكفايات التدريسية وفق مراحل العملية التعليمية والمتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم...

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

جدول رقم (03): يوضح الكفايات التعليمية الأدائية.

كفايات تقويم نتائج التدريس وتضم:	كفايات التدريس (مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم) وتضم:	الكفايات السابقة للتدريس (تشمل مرحلة التجديد و تحضير الدرس وتضم الكفايات الفرعية الآتية):
17- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية. 18- التقويم التكويني. 19- التقويم النهائي.	8- تنظيم بيئة الفصل. 9- التهيئة للدرس. 10- جذب الانتباه. 11- تنويع الحافز. 12- تحسين الاتصال. 13- استخدام الوسائل التعليمية. 14- إدارة الفصل. 15- الغلق أو الإغلاق. 16- تحديد الواجب البيتي.	1- تحليل محتوى مادة الدرس. 2- تحليل خصائص الطالب. 3- التخطيط للدرس. 4- صياغة أهداف التدريس. 5- تحديد طرائق التدريس. 6- تحديد إستراتيجية التدريس. 7- تحديد الوسائل التعليمية.

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.

(غازي مفلح، 1898، ص97)

أما لاحقا سيتم وصف الكفايات التربوية والتعليمية الخاصة بمعلم التربية الخاصة، ذلك أن "معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مطالبين أكثر من أي معلم آخر بالإعداد التربوي لعملية تعليم هؤلاء الأفراد، لأن ذلك ليس مجرد عملية تعليم فحسب، ولكنها علاوة على ذلك عملية علاج وإرشاد وتوجيه".

(محمد مقداد، 2006، ص44)

7. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشير "آل محمود" (1984) إلى أن حركة الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة تسعى لإعداد وتنفيذ البرامج التكوينية والتدريبية قبل وأثناء الخدمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وتضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلا عن كفاية المعلم وفعاليته التي تعتمد على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب وامتلاك الأساليب وطريقة التدريس الجيدة....وينظر إلى كفاية المعلم على أساس درجة فعاليته في قدرته على التوظيف لمجموعة من الكفايات التعليمية واستخدامها استخداما مناسباً يساعده في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية".

(أسامة البطانية، 2004، ص33)

على ضوء ذلك اتجهت الأبحاث حول إعداد معلم التربية الخاصة إلى مجالين رئيسيين: الأول ركزت فيه البحوث على الصفات الخاصة والسلوكات المميزة التي يجب توافرها في معلمي التربية الخاصة، وتتضمن ثلاثة فروع وهي:

أولاً: بحوث تتعلق بتحديد الكفاءة الواجب توافرها في المعلم.

ثانياً: بحوث تتعلق بصفات مميزة للمعلم.

ثالثاً: بحوث تتعلق بتحديد خصائص سلوك المعلم.

أما المجال الثاني تركزت فيه البحوث على تطوير وتقييم إعداد معلم التربية الخاصة والتي بدورها قسمت حسب تركيزها على تقويم الإعداد من ناحيته إلى:

1- التلاميذ 2- المعلمون 3- التكامل بينهما

(محمد أحمد كريم، 1983، ص78)

في هذا السياق يورد "أسامة البطانية" (2004) مجموعة من الدراسات السابقة نذكر منها "رود RUDE" (1990)، والتي خلصت إلى تحديد مجموعة من الكفايات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

- التمكن من أساليب التعليم والنشاطات الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- امتلاك مهارة إعداد المناهج والبرامج والمواد والوسائل التعليمية وتكييفها.
- مراعاة الفروق الفردية والاتصال الدائم بالبيئة المحيطة.
- ضبط السلوك باستخدام الأساليب المناسبة واستخدام أنواع التعزيز المختلفة في الوقت المناسب.
- إتاحة الفرص المناسبة للنمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي.

- وضع برامج التربية الفردية ومعالجة المشكلات السلوكية المصاحبة لحالات الإعاقة المختلفة.

- إرشاد الأطفال المعوقين.

كما انتهت دراسة "الهاشل ومحمد" (1990) في دراسة تقييمية لأثر التربية العلمية في اكتساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية في مجالات الشخصية والمهنية والتدريبية والتقييم، إلى تحديد الكفايات الآتية:

❖ في مجال الصفات الشخصية والمهنية:

الحاجة إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة والتوافق الناجح مع الزملاء والتلاميذ، أما مع النظام المدرسي يكون الإحساس بالثقة بالنفس وتحمل مسؤولية ما يسند إليه من أعمال.

❖ في مجال التدريس:

تحديد أهداف الدرس وتنظيم محتواه وإتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والحوار والنجاح في استخدام السبورة، إضافة إلى إتقان مهارات تشجيع التلاميذ على الابتكار والتفكير وتنمية أسلوب التعليم الذاتي واكتساب مهارات التجديد والتنوع في الأداء.

❖ في مجال التقييم:

اكتساب مهارات تقييم التلاميذ.

(وائل محمد مسعود، 2004، ص109)

كما توصلت دراسة "العزیز" (1991)، في تحديد الكفايات الضرورية لمعلمي الأطفال المعوقين ذهنياً، والتي اشتملت على خمسة (05) مجالات للكفايات وهي:

- الكفايات الشخصية للمعلم.

- كفايات التقويم والتشخيص.

- كفايات تحليل محتوى البرنامج التعليمي.

- كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي.

- كفايات الاتصال بالأهل.

قد اشتملت هذه المجالات الخمسة على (50) كفاية فرعية".

(غازي مفلح، 1990، ص89)

كما أجرى "أسامة البطانية" (2004)، دراسة يهدف جزء منها إلى التعرف على الكفايات التعليمية التي يمتلكها معلمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن باستخدام أداة الكفايات التعليمية التي أعدها "لاندرز ويفرز Weavers Et Landers" (1991) وطورها "هارون" (1995): هي عبارة عن استبيان انتهى فيه تحديد أهم الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

مهارة أن أجعل من نفسي نموذجا جيدا في أثناء التفاعل الاجتماعي مع تلاميذ داخل الصف.

- مهارة التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديرا ايجابيا عاليا لذواتهم.

- تهيئة مناخ الحجرة الدراسية بطريقة تشعر التلاميذ بأن لديهم فرص الانضمام للعاديين دون اعتبار الإعاقة شرطا أساسيا.

- فهم مجموعة من الأساليب السلوكية غير العادية التي تصدر عن التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان والنشاط الزائد.

- تهيئة البيئة الطبيعية داخل الحجرة الدراسية بحيث تتصف بالسلامة والملائمة وسهولة التحرك.

- صياغة الأهداف السلوكية القائمة على الملاحظة والقياس.

- توفير الوقت المناسب وتوزيعه في أثناء تدريس مختلف المجالات الأكاديمية.

- فهم المبادئ النمو العام لدى كل من المعوقين والعاديين.
- تطبيق نظم تعزيز متنوعة أثناء الدرس.

(أسامة البطانية، 2004، ص 40-42)

ما يلاحظ على هذه البحوث أنها متأثرة بالمنحنى السلوكي والإنساني في التفاعل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيها المواقف التعليمية التي يمارسها المعلم أثناء تعليم هذه الفئة من المتعلمين. كما يبدو أن الكفايات المتوصل إليها تتميز بالشمولية مما يجعل قياسها صعب وتتطلب من المعلم المرونة الفكرية والتمتع بالقدرة الابتكارية والإبداعية والحيوية المستمر والتجديد، وليس النمطية في الممارسة التعليمية.

كما يبدو وأن هذا التحديد للكفايات التعليمية تتطلب فقط ليس التمكن وإتقان المهارات التعليمية العامة للعملية التعليمية، بل يتطلب كذلك امتلاك مهارة أخرى هي مهارة تكيف المناهج والوسائل والبيئة الصفية حسب احتياجات المتعلمين وإعداد البرامج الفردية ومتابعة تنفيذها، والقدرة على تعديل الاستراتيجيات التربوية والعلاجية، والتعاون مع أسر المتعلمين الذي يتطلب التمكن من عملية الإرشاد والتوجيه كعنصر مشاركة في العملية التعليمية، إلى جانب الدور الأساسي للمعلم.

الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) في: كفاية التهيئة الملائمة للنشاط - كفاية سير النشاط - كفاية الاتصال والتفاعل الصفي - كفاية تقييم سير النشاط.

8. أساليب تقييم كفاية المعلم:

يقصد بمصطلح التقييم في ميدان التربية والتعليم "بتقدير الظواهر تقديرا يقدم تفسير أماله معنى وقيمة من نواتج التعلم".

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص 49)

فبالتالي يعد التقييم مرحلة أساسية في عملية التقويم الناتج التعليمي بشكل عام وممارسة المعلم للعملية التعليمية بشكل خاص من حيث أنه أصبح مسؤولاً 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 ثلاثة (03) مجموعات تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها، ولتي سنوضحها في المخطط الآتي:

جدول رقم (04): يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية الأستاذ.

وسائل قياس التدريس:

من حيث مصادر تنفيذها	من حيث مباشرتها	من حيث الهدف من إجرائها
<ul style="list-style-type: none"> - ذاتية كما يدركها الأستاذ. - خارجية رسمية يقوم بها. - الموجهون الإداريون. - الرسميون. - خارجية غير رسمية يقوم بها التلاميذ والزملاء. 	<ul style="list-style-type: none"> - مباشرة باستخدام ملاحظة. - قواعد التفاعل الصفي. - غير مباشرة باستخدام الاستطلاع وقوائم المسوح. 	<ul style="list-style-type: none"> - تربية تطويرية لتحسين ورفع كفايات الأستاذ. - إدارية تنظيمية تهدف إلى ترقية المعلم أو مكافأته.

(عبد الرحمان الأزرق، 2000، ص38)

ما يؤخذ على هذا التصنيف لوسائل التقييم الكفاية على أساس مصادر تنفيذها ومباشرتها وأهدافها أنه يطرح مشكلة تتعلق بأساليب التقدير والقياس الموضوعي لسلوك المعلم أثناء أدائه الفعلي للموقف التعليمي، ومن شأن هذه المشكلة أن تؤدي إلى انخفاض في مستوى ثبات السلوك المراد ملاحظته على المعلم أثناء تفاعله مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية،

والذي قد يتأثر بعوامل "كتحفيز الملاحظ أو الدوافع الشخصية للملاحظ التي تنعكس على إدراك المشاهدات التي يتم جمعها وكذا تأثر الملاحظ بعوامل التوقع والأفكار السابقة عن الظاهرة موضوع الملاحظة".

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص70)

هذا من جهة ومن جهة أخرى، مشكلة ثانية ترتبط بالمحك أو المعيار الذي نحتكم إليه في إصدار حكم على مستوى إتقان المهارات اللازمة لامتلاك الكفاية وأدائها بنجاح، وبأقل تكلفة في الوقت والجهد. وفي هذا السياق يشير "محمد الدريج" (2003)، "أنه لكي نقوم بعملية تقييم يتعين علينا إذن أن نتوفر على نتيجة القياس، وأن يكون لدينا كذلك مقياس أو معيار للمقارنة حتى نتمكن من موضعة تلك النتيجة في إطار مرجعي".

(محمد الدريج، 2003، ص181)

لذا "يحتاج تقييم المعلم إلى أداة موضوعية، وثابتة للوصول إلى قياس دقيق لسلوك التدريس على مستوى عملي مقبول.

(فخر الدين القلا وآخرون، 2004، ص410)

كما يعد التقييم الأدائي نوعا من أنواع التقييم، يقاس به التقييم المهاري للمعلم والذي يقصد به: "تقييم الأداء العملي في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم أو بعد إكمال التعلم...ويستخدم نوعين من الاختبارات هما: الاختبارات التي تهتم بنتائج وتقيس نواتج التعلم المهنية، واختبارات تهتم بالإجراءات التي اتبعتها المعلم للوصول إلى النتائج التي توصل إليها مثل عمليات اكتساب المعلومات وتنظيمها واستخدامها".

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص51)

يذكر "فخر الدين القلا" و"يونس ناصر" (2004) نوعان من نظم الملاحظة المنتظمة

وهما:

• **نظام البنود:** حيث تعد أداة الملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التعلم، يركز على المظهر، ويقوم بتحليله إلى الإجراءات اللفظية وغير اللفظية التي يمكن أن يؤديها المعلم في هذا المظهر، ثم توضع الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة بند معين يعطي عنوانا رئيسيا يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، ويجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحولها النظام تعريفا دقيقا على نحو لا يختلف ملاحظات أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من إجراءات لفظية وغير لفظية.

• **نظام العلاقات:** هذا النظام لا يركز على مظهر واحد، وعادة ما يستخدم هذا النظام سلوك التعليم أو حين نريد أن نكتشف أي من هذه المظاهر أكثر أهمية، وإذا كان المعلم يستخدمه أولا يستخدمه.

9. شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

اهتمت الدولة الجزائرية منذ عهد الاستقلال بسن التشريعات والقوانين الخاصة بالعاملين مع الاحتياجات الخاصة، والمتمثلة في المرسوم رقم 68-331 المؤرخ في 30 ماي 1968، والمتمم بالمرسوم 75-108 والمؤرخ في 26 سبتمبر 1975 والمتضمنين القانون الأساسي الخاص بالمعلمين المتخصصين في الشباب المتخلفين و صدر أيضا مرسوم 80-59 المؤرخ في 08 مارس 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، كما صدر المرسوم 85-59 المؤرخ في 23 مارس 1985 والذي جاء ليضبط مدونة مناصب العمل والوظائف المناسبة لأسلاك المعلمين والمتمثل في المادة 32 من المرسوم التنفيذي 93-102 المؤرخ في 12 أبريل 1993 الخاص بشروط الالتحاق بسلك المربين، حيث يشترط في الشخص الحصول على مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي ومتابعة بنجاح تكويننا متخصصا مدته سنتان (02) بإحدى المراكز الوطنية المتخصصة في تكوين الموظفين الاختصاصيين في مؤسسات المعوقين أو عن طريق امتحان أو تأهيل مهني بالنسبة للمربين المساعدين، ذوي

مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط على الأقل، وتلقي تكوين متخصص وإثبات خمس (05) سنوات أقدمية في الممارسة على الأقل. أما سلك المربي المتخصص يشترط فيه الحصول على شهادة البكالوريا التعليم الثانوي ومتابعة بنجاح مدة ثلاثة سنوات (03) تكوينا متخصصا، أو من المربين الذين يثبتون أقدمية خمس سنوات (05) ممارسة لمهام المربي.

(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص 21)

بمقارنة هذه الشروط بشروط بعض الدول العربية كجمهورية مصر على سبيل الذكر لا الحصر، والتي اهتمت بتطوير مناهجها الخاصة بتكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، أن يكون المعلم من خريجي دور المعلمين والمعلمات، أو من حملة دبلوم الدراسات التكميلية، وأن يكون من بين العاملين بمرحلة التعليم الأساسي لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات (03)، كما يجب أن يقل تقديره عن ممتاز في السنتين الأخيرتين، ويجوز قبول أخصائيين اجتماعيين ونفسانيين على أن تكون الأولوية للعاملين بمدارس التربية الخاصة، كما يجتاز الاختبار الشخصي الذي تعده الإدارة العامة للتربية الخاصة، للتحقق من صلاحية المتقدم للعمل في مجال تربية وتعليم المعوقين، وأن يتعهد بانتظام في الدراسة والعمل بمدارس وفصول التربية الخاصة مدة لا تقل عن ثلاث سنوات (03).

(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص 36)

الملاحظ أن كلا من وزارة التربية والتعليم المصرية، ووزارة العمل والتضامن الوطني الجزائرية يشتركان في حرصهما على انتقاد المعلم المستعد لخدمة هذه الفئة، وفي حين يركز في مصر على التكوين القاعدي للمعلم وعلى تحصيله الأكاديمي، وأن يكون قد سبق له ممارسة العملية التعليمية قبل الالتحاق وبطلب مهمة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما في الجزائر يعطي اهتمام كبيرا للأقدمية والخبرة في ممارسة عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، على أن يتم تأهيله مهنيا أثناء التكوين وخلال دورات التدريب الميداني له.

10. مهام معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

يحدد المرسوم المشار إليه سابقا مهام المعلمين حسب السلك الوظيفي الذين ينتمون إليه، حيث تشير المادة 30 من المرسوم التنفيذي 93-102 والمؤرخ في 12 أبريل 1993 لمهام المعلمين المنتمين لسلك المربي والمتمثلة في أنظم مكلفون بتطبيق البرنامج والسهر على النظافة الجسمية، والثيابية للأشخاص المتكفل بهم أثناء كل تنقل لهم خارج المؤسسة، وتأطيرهم والمشاركة في تطبيق أعمال ملاحظة مجموعة شباب معسرين أو إعادة تربيتهم، قصد إدماجهم في الحياة الاجتماعية أيضا المشاركة في المداومات المنظمة، وفقا للجدول الدورية المقررة لهذا الغرض أو ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون ساعة (30).

(الجريدة الرسمية، 1993، عدد 25، ص 12-13)

أما المربون المختصون فهم مكلفون حسب ما تنص عليه المادة 34 من المرسوم السابق "بتقديم تعليم متخصص إلى الشباب المعسرين والمعوقين ذهنيا والمعوقين حسيًا، والقيام بكل عمل يتعلق بملاحظة مجموعة شباب معسرين أو إعادة تربيتهم قصد إدماجهم الاجتماعي وضمان إعادة تربية التنظيم والترويج للأشخاص المتكفل بهم ومراقبتهم، وهم مطالبون أيضا بالمشاركة في تحضير البرامج ومتابعة تطبيقاتها، وفي المداومات وبحضور الاجتماعات التربوية وتأطير التلاميذ المتمردين، كما أنهم ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون ساعة (30)، واثنين وعشرين ساعة (20) عندما يكلفون بصفة أساسية ودائمة بمهام التعليم".

(الجريدة الرسمية، 1993، عدد 25، ص 12-13)

الملاحظ أن هذه المهام للمعلم التربوية الخاصة، بسلك المربي أو المربي المتخصص يغلب عليها الطابع التعليمي والشمولية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بدون التحديد أو التخصيص في فئة واحدة، سواء كانت ذهنية أم حسية أم حركية. بينما نجد أن مهام معلم

التربية الخاصة وفق ما حددته إدارة العمل بالولايات المتحدة الأمريكية (2007)، وهو مكلف بقياس أو تقدير قدرات واستعدادات الأطفال والتلاميذ، ويفعل ذلك اعتماداً على الاختبارات ويخطط المقررات الدراسية الخاصة لمواجهة احتياجات الطلبة، وكذا يقوم بتدريس المواد والموضوعات الأكاديمية والمهارات العلمية لمساعدة الذات باستخدام مختلف الطرق والمعينات المتنوعة لمساعدته على التدريس أو القيام بالتأهيل اللازم وأيضاً يعمل على تطوير وتعديل المناهج لجعلها ملائمة لطلاب ذوي الصعوبات والاحتياجات الخاصة، ويلاحظ بهدف تقدير مستوياتهم، ويسجل تقدمهم ويكشف العلامات الدالة على أي تدهور أو خطأ أو بطئ في النمو أو اختلال الصحة أو الاضطرابات الانفعالية، ويعمل مع التخاطب، والأخصائيين النفسيين، كما يساعد التلاميذ على اكتساب مفاهيم الصحة والأمان وتشجيعهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومساعدتهم في العمليات التغذوية والإخراج والمتطلبات الشخصية الأخرى بالإضافة إلى المناقشة مع الأسرة والمربين الآخرين في مختلف الجوانب نمو التلاميذ وأخيراً المشاركة في الأنشطة وفي مجالس الوالدين والعاملين".

(ليلى كرم الدين، 2007، ص 21)

يلاحظ مما سبق وضوح مهام معلم التربية الخاصة ودقتها وشموليتها مقارنة بما جاء في التشريع الجزائري.

11. تكوين وتدريب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة:

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

(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص 35)

قد يعود لعدة عوامل متداخلة فيما بينها منها خاصة ما هو متعلق بطبيعة البيانات الاجتماعية الممارسة والتي قد تتصف بعموميتها وبغموض أهدافها، مما جعلها تتأخر في استراتيجيات التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة من الناحية التشريعية والتنظيمية في العديد من الدول. ففي الجزائر لم يظهر الاهتمام الفعلي بذوي الاحتياجات الخاصة إلا في بداية الثمانينات، حيث صدر في 8 مارس 1980 مرسوم 59/80 يتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة بتعليم المعلمين المتخصصين في تكوين المستخدمين الاختصاصيين، في مؤسسات المعوقين بالعاصمة وقسنطينة وذلك بصور المرسوم 257/87 المتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين الموظفين الاختصاصيين في المؤسسات المعوقين. (أنظر الملحق رقم 01)

هذا لا يعني أنه لم يكن هناك تكفل بذوي الاحتياجات الخاصة قبل هذا التاريخ، بل كانت تتكفل برعايتهم الجمعيات الخيرية بمختلف تسمياتها، حيث يقول "محمد أرزقي بركان" (2006)، "بأنها تتكفل بما بين 8000 و 10000 متخلف ذهنيا من بين (06) سنوات إلى أكثر من (30) سنة، والتي بدأت التكفل بهذه الفئة منذ سن (1974).

(محمد أرزقي بركان، 2006، ص 221)

كما تمثلت أهداف الرعاية التربوية والتعليمية في بلادنا بفئة المعوقين ذهنيا في حداتها "بتطوير المهارات على مستويات النشاطات اليومية، النشاطات الفكرية والنشاطات المكيفة.

(ملياني مسعودة، دت، ص 09)

لكن نتيجة الاهتمام المتزايد بترقية الأشخاص المعوقين من خلال الاهتمام بحاجاتهم وبتأهيلهم أكاديميا ومهنيا، ومحاولة استغلال كامل قدراتهم إلى أقصى حد ممكن من التعلم، لتحقيق عملية الإدماج الاجتماعي لهم، أخذت المراكز تغير في برامجها الأكاديمية

والتدريسية بحيث تشبه بالقدر الكبير خدمات المدارس العادية وصاحب ذلك بروز عدد من المتغيرات الايجابية منها: ضرورة توفير المناهج الخاصة والملائمة للمعوقين وضرورة توفير المختصين أو الكوادر المدرسية، الكافية لتعليم هذه الفئة من أبناء المجتمع. إن تحقيق ذلك يتطلب مراجعة برامج تكوين المعلمين حتى يستطيع أن تستجيب لمتطلبات التطور الجديد لمهام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

12. خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة.

يشير "محمد هويدي" (1997) بأن برامج إعداد معلم التربية الخاصة يجب أن تتيح مجموعة من العناصر منها:

- تحديد الأهداف المستوحاة من البرامج بشكل واضح و واقعي.
- تحديد خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد خصائص الهيئة التدريسية.
- تحديد محتوى البرامج.
- تحديد الفترة الزمنية للبرنامج.
- تحديد اللوائح والقواعد التنظيمية.
- تحديد المصادر كمدارس التدريس الميداني ومصادر التعلم والمكتبات.
- تحديد الطرق المستخدمة لتقديم المحتوى.

أما "ليلى كرم الدين" (2007) ترى "بأن أهم البرامج التدريسية التي تطبق على معلم التربية الخاصة سواء قبل بد العمل أو على فترات طوال عمله وفق ما أعدته إدارة العمل بالولايات المتحدة الأمريكية (2007)، والتي حددت فيها طبيعة العمل لمعلم التربية الخاصة، وظروف العمل في هذا المجال في النقاط التالية:

- التدريب حول طرائق التدخل المبكر مع هؤلاء الأطفال.
- التدريب حول التدريب الفردي وحل المشكلات والعمل في جماعات صغيرة.
- التدريب حول الطرائق المختلفة لملائمة وتعديل المواد والمناهج والمقررات التي تدرس وجعلها أكثر ملائمة لاحتياج هؤلاء الطلاب.
- التدريب حول بناء وتصميم البرامج التربوية الفردية لكل طالب من طلاب التربية الخاصة.
- التدريب حول طرائق التعامل مع الوالدين وإرشادهم واقتراح أساليب تشجيع التعلم بالمنزل.
- التدريب حول إعداد أوراق الفصل و الأنشطة والواجبات المدرسية.
- التدريب حول أهم وأبرز المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وطرائق التعامل معها.
- التدريب حول طرائق التواصل والتعامل مع الزملاء والمهنيين العاملين في نفس المجال ومع المعلمين المساعدين.
- التدريب حول استخدام التكنولوجيا المتطورة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التدريب العملي مع الأطفال في الفصول تحت إشراف موجه.

(إيلي كرم الدين، 2007، ص 17-18)

الملاحظ أنه يغلب الطابع التطبيقي العملي الذي يهدف إلى إكساب المعلمين كفايات تربوية وتعليمية لازمة لممارسة العملية التربوية التعليمية والتعليمية المتكيفة مع احتياجات المتعلمين المعوقين ذهنياً.

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 and al (1981) أسس تدريب العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفق البرنامج الشامل وهي:

❖ **مسافات المبادئ والمداخل:** يطلب من كل معلم متدرب أن يحصل على تكوين

في البرنامجين الآتيين:

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

❖ **تحليل السلوك:** يقدم البرنامج المعلومات النظرية لتحليل السلوك وتعديله، ويركز

فيه على الجانب التطبيقي لتحليل وتعديل السلوك حيث يتعرض المعلم المتدرب

لخبرة عملية في هذا المجال.

❖ **العمل مع أهالي المعوقين:** يتعلم المعلم المتدرب أساليب العمل مع أولياء

الأمر المعوقين، ويتعرف على المشاكل التي يمكن أن تحصل خلال الخبرة

العملية المناسبة.

❖ **المناهج:** حيث يطلع المعلم المتدرب على البرامج الدراسية والمناهج ويحتوي

المواد وكيفية إعدادها وتعليمها، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية، وكذلك

الإطلاع على نماذج من أساليب التدريب والتعليم في المجالات الأكاديمية

والمهنية المختلفة.

❖ **الخبرة العملية للطلاب المتدربين:** تشمل التدريب الميداني المكثف مع المعوقين

في أماكن وجودهم وتدريبهم ويتضمن برنامج التدريب العملي أيضا الجوانب

النظرية من اجتماعات دورية مع المتخصصين والمشرفين على سير التدريب وإعطاء الإرشادات وإجراء التعديلات الملائمة.

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 المقاربة بالكفايات، حيث من المتوقع من المعلم أن يحصل على جميع المعارف والمعلومات وأن يمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف أنواع إعاقاتهم، سواء ضمن الإعاقة أو فيما بينها.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن نجاح الممارسة التعليمية وفعاليتها ترتكز حسب المهتمين بتطوير وتحديث عملية التربية والتعليم على امتلاك المعلم الكفايات التعليمية اللازمة وأداء وظائفه التربوية بطريقة تعليمية متنوعة سواء مع الفئة العادية أو الفئة التي تحتاج إلى تكييف البرامج، واستخدام الطرق والوسائل التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم وميولاتهم. وعليه تظهر أهمية التقييم المستمر لأداء المعلم من أجل تقويمه لغرض جعل العملية التعليمية هادفة وفعالة، خاصة في ميدان التربية الخاصة، وكذلك تطرقنا إلى خصائص تعليم ذوي الاحتياجات عن طريق طرق كطريقة "إيتارد ومنتسوري وسوقان" وهذه الأخيرة تعد الطريقة التعليمية المناسبة في تعليم المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم والتدريب.

وكذلك احتوى هذا الفصل على شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وكذا المهام الملزم بها المعلم لأداء مهنة التعليم المكيف لتلك الفئة حسب التشريع الجزائري. لينتهي بتحديد خصائص برامج تكوين معلمي التربية الخاصة التي تهدف إلى تمكين المعلم من الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة الموقف التعليمي مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. وفيما يلي سنتناول الفصل الثالث: الإعاقة الذهنية.

الفصل الثالث

الإعاقة الذهنية

تمهيد.

1. مفهوم الإعاقة الذهنية.
2. تصنيفات الإعاقة الذهنية.
3. أسباب الإعاقة الذهنية.
4. خصائص الإعاقة الذهنية.
5. أساليب التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا.
6. الأسس العامة لتدريس الأطفال المعاقين عقليا.
7. أساليب قياس وتشخيص الإعاقة العقلية.
8. الوقاية من الإعاقة العقلية.
9. خصائص تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين عقليا.
10. مناهج تعليم المعوقين ذهنيا.
11. بعض طرائق تعليم المعوقين ذهنيا.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

من العصور الماضية حدثت تظاهرات وسلوكيات أثار تساؤلات بشرية عن معناها وعن مصيرها قصد تحقيق توازن الفرد مع نفسه وتعتبر الإعاقة الذهنية من أهم هذه الظواهر التي حاول المختصون تفسيرها والبحث عن أسبابها من أجل تقديم العلاج، ولذلك حاولنا إلقاء الضوء على هذه الظاهرة أو المرض في هذا الفصل بحيث تطرقنا إلى تعريف الإعاقة الذهنية، أسبابها، خصائصها، والأسس العامة لتدريس المعاقين ذهنياً، وقياسها وتشخيصها، بالإضافة إلى الوقاية منها، وكذلك سوف نتطرق إلى خصائص تعليم ذهنياً، ومناهج وبعض طرائق تعليمهم.

1. تعريف الإعاقة الذهنية:

تعددت التعاريف التي حاولت تحديد معنى الإعاقة العقلية، فمنها القديم الذي أطلق تسميات مشينة على المصابين بالإعاقة العقلية مثل الغباء أو البلادة، ومنها الحديث الذي استخدم مفهوم النقص العقلي والإعاقة العقلية. وسنكتفي هنا بالإشارة إلى أهم التعريفات التي استخدمت في السنوات الأخيرة منها:

- تعريف منظمة الصحة العالمية (1992):

الإعاقة الذهنية هي حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، والتي تتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مراحل النمو وتؤثر في المستوى العام للذكاء أي القدرات المعرفية، اللغوية، الحركية، والاجتماعية وغيرها، وقد تحدث الإعاقة مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر.

(سهي أمين، 1999، ص 50)

ويركز التعريف على أن الإعاقة العقلية تحدث إذا كان هناك:

- انخفاض في مستوى الأداء الذهني الذي يقاس باختبارات الذكاء.
- ارتباط الانخفاض في مستوى الأداء الذهني بانخفاض في القدرة على التكيف.
- قد يصاحب الإعاقة العقلية في بعض الأحيان اضطرابات نفسية وجسمية.

(تيسير كوافحة، 2004، ص 59)

- التعريف الطبي:

يعتبر التعريف الطبي من أقدم تعريفات حالة الإعاقة العقلية، إذ يعتبر الأطباء من أوائل المهتمين بتعريف وتشخيص ظاهرة الإعاقة العقلية، ففي عام 1900 ركز "أرلاند" على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية، والتي تحدث قبل أو بعد الولادة.

(Macmillan 197 :p33).

- التعريف السيكومتری:

والذي تمخض عن تطور حركة القياس النفسي واعتمد على نسبة الذكاء كمحك لقياس الإعاقة العقلية وعليه يعد الفرد الذي تقل نسبة ذكائه عن 70 معاقا عقليا.

- التعريف الاجتماعي:

جاء هذا التعريف كرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى مقاييس القدرة العقلية لتأثرها بعوامل بيئية وثقافية وعقلية واجتماعية وتركيزها على جوانب معينة الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية والتي تتضمن المهارات الاجتماعية التي تعني الأنماط السلوكية التي يجب توفرها لدى الفرد حتى يستطيع التفاعل مع الوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع، ويركز التعريف الاجتماعي على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنا مع نظائره من نفس المجموعة العمرية، على ذلك يعتبر الفرد معاقا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه.

- تعريف الجمعية الأمريكية:

يعد من أكثر التعريفات انتشار أي دول العالم المختلفة والذي تقول فيه "أن الإعاقة العقلية تشير إلى انخفاض ملحوظ في القدرات العقلية العامة والتي ترافقه نقص في السلوك التكيفي والتي تظهر خلال مرحلة النمو.

(Gardner .w.i.1977,p41).

يشير التعريف إلى جانبين الأول الوظيفة العقلية العامة والثاني مهارات السلوك التكيفي، تظهر في الأول نسب الذكاء ولها أربع مستويات وهي:

جدول (05): يبين مستويات على اختبار "بنيه و وكسلر":

المستويات	درجات للذكاء على اختبار بنيه	درجة الذكاء على اختبار وكسلر
البسيط Mild	68-52	69-55
المتوسط Modérâtes	51-36	54-40
الشديد Sévère	35-20	39-25
العميق Profond	19 وأقل	24 وأقل

أما السلوك التكيفي فيظهر من خلال:

1- النضج 2- التعلم 3- التكيف الاجتماعي

ويوضح "اريك سون Erikson" (1965)، النضج بأنه النمو التتابعى لمهارات الطفولة المتعلقة بالجلوس والوقوف والزحف والمشي والتحدث والتفاعل الاجتماعي.

(Erikson, 1995, p130)

في حين يميز **conouietal** (1994) بين ثلاث مصطلحات للإعاقة وهي:

- القصور: وهو اضطراب في الوظائف التشريحية والفيزيولوجية والنفسية.
- العجز: وهو العجز الذي يحد من إمكانيات الفرد وقدراته الوظيفية.
- الإعاقة: ويعني بها الضرر الناتج عن الفرق بين توقعات الجماعة للفرد وما هو قادر فعليا على إنجازه.

(Canouietal, 1994, p34).

- 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".

(الجريدة الرسمية الجزائرية، 14 ماي 2002، عدد 34 ص 07)

مما تجدر الإشارة إليه أنه في الربع الأخير من القرن الماضي، شهد مفهوم الإعاقة الذهنية تطورا ملحوظا سواء في محكات التشخيص والتصنيف لأنواع المعوقين ذهنيا، أو في نوعية الرعاية الصحية والتربوية والتعليمية، والتأهيل المقدم لهم باعتبارهم من ذوي الحقوق، حسب ما نصت عليه التشريعات والقوانين.

2. تصنيفات الإعاقة الذهنية:

تعد مشكلة تصنيف المعوقين ذهنيا من القضايا التي مازالت مطروحة في ميدان التربية الخاصة، لسبب تعدد المسببات التي تؤثر في ظهورها، أو في درجة الإصابة بها وتأثيرها على مظاهر التخلف، من مظاهر إكلينيكية لبعض الحالات، أو مظاهر سلوكية يتصف بها المعاقون ذهنيا بدرجة أو بأخرى، ولذلك ظهرت تصنيفات عديدة للإعاقة الذهنية، تختلف فيما بينها باختلاف جانب المشكلة التي يهتم بها الباحث أو الدارس، فجاءت هذه التصنيفات لتعكس هذه الاهتمامات المتعددة.

لقد قام الأطباء، وعلماء الوراثة والأعصاب، والكيميائي الحيوي تصنيفات متعددة لفئات المعوقين ذهنيا، مستخدمين محكات تقوم على تحديد مصادر الإصابة (قبل الحمل، أثناءه، أو عند الولادة أو بعده)، أو وفق المظاهر الإكلينيكية الباثولوجية المصاحبة لبعض حالات الإعاقة الذهنية (كالمغولية، القزامة وصغر أو كبر الجمجمة...).

الملاحظ أن هذه التصنيفات الطبية أو الإكلينيكية للإعاقة الذهنية قد تساهم في مجال الكشف المبكر عنها، وبالتالي الوقاية من حدوثها، أو للتخفيف من أثارها على نمو الفرد أكثر منها المساهمة في وضع البرامج التربوية والعلاجية للتكفل من خلال تحديد احتياجاته الفردية.

(قحطان الظاهر، 2004، ص68)

فمن بين التقسيمات التي سارت في هذا السياق يوجد منها:

• **تصنيف القياس النفسي:** يعتمد هذا التصنيف على اختبارات الذكاء وتحدد كل فئة من فئات الإعاقة العقلية بناء على ما يحصل عليه من درجة.

ويعد تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية أشهر التصنيف المعتمد على مستوى الذكاء والذي لا يرتبط بالمعايير التي تعتمد على الجانب الاجتماعي أو الطبي، ويصنف المعاقين عقليا إلى خمس مستويات وهي:

• **الإعاقة العقلية الهامشية:** وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة بين 70-84 على مقياس وكسلر، وبين 68-83 على اختبار بينه. وتمثل هذه الفئة النسبة الأعلى من حالات الإعاقة العقلية.

• **الإعاقة العقلية البسيطة:** وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة بين 55-69 على مقياس وكسلر، وبين 52-67 على اختبار ستانفورد بينه، ويكونون أقل عددا من الفئة الأولى، وهم يستطيعون اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية إلى حد مقبول إذا ما توفرت العناية والرعاية والاهتمام.

• **الإعاقة العقلية المتوسطة:** ونسبة ذكائهم تتراوح ما بين 40-54 على اختبار وكسلر، وبين 36-51 على اختبار بينه.

- الإعاقة العقلية الشديدة: ونسبة ذكائهم ما بين 25-39 على اختبار وكسلر، و29-35 على اختبار بينه.
- الإعاقة العقلية العميقة: وتكون نسبة ذكائهم من 25 على اختبار وكسلر، وأقل من 20 على اختبار بينه.

(Gunsbeg ;1968).

- وهناك من يرى أن المعاقين عقليا هم من ينحرفون انحرافيين معياريين أو أكثر، أي تبدأ مندرجة 70 فما فوق.

(قحطان الظاهر، 2004، ص69-70)

• **التصنيف التربوي:** وهو التصنيف الذي وضعوه علماء التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص. فهم يقسمون المهارات الذهنية المحدودة إلى أربعة أصناف تربويا فمثلا "كيرك" يصنفهم كالاتي:

- **بطئي التعلم (the slow learns):** وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (80-90)، وهم قريبون جدا من الاعتياديين، ويحتاجون إلى رعاية خاصة لتقريبهم من أقرانهم الاعتياديين.

- **الأطفال المعاقين القابلين للتعلم:** وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (50-55 إلى 75-79) وهم قادرون على تعلم المهارات الأكاديمية لكنهم يحتاجون إلى رعاية وعناية واهتمام.

- **الأطفال المعاقين القابلين للتدريب:** وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (30-35 إلى 50-55) وهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية كما هو الحال بالنسبة للفئة السابقة ولكن نستطيع تدريبهم على بعض المهن التي لا تحتاج إلى قدرات عقلية عليا وخاصة تلك التي تعتمد على الجانب الجسمي.

- الأطفال المعاقين المعتمدين بالكامل: وتقل نسبة ذكائهم عن 35 أو 30 وهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية كذلك لا يمكن تدريبهم على بعض المهارات التي يمكن تعليمها إلى الفئة السابقة.

(قحطان الظاهر، 2004، ص72)

- **التصنيف الاجتماعي:** تقيم المعاقين عقليا حسب هذا التصنيف إلى أربع فئات:
- **المعتوهون:** وهو أسوأ وأشد حالات الإعاقة العقلية إذ هم غير قادرين على الاعتناء بذاتهم، ولا يستطيعون التفاهم مع غيرهم بالكلام، كما لا يتمكنون من الوصول إلى منازلهم إذا ما تركوا لوحدهم، ولا يزيد عمرهم العقلي على (3) سنوات مهما بلغ عمرهم الزمني حيث تقل نسبة ذكائهم عن 25. وعلى الأغلب تكون إعاقتهم وراثية، كما تكثر العيوب الحسية، والعجز الحركي والخلل الفيزيولوجي، فضلا عن التأخر في النمو، ونسبتهم أقل من الفئات الأخرى.
- **البلهاء:** وهم أفضل حالا من الفئة الأولى إذ لا يصل فوقهم إلى مستواهم. فهم يستطيعون حماية أنفسهم من الأخطار الخارجية كأن يبتعدوا عن النار خوفا من الحرق، وعن الانهيار خوفا من الغرق، ومن السيارات والقطارات خوفا من الدهس تتراوح نسبة ذكائهم بين 25-50 ويتراوح عمرهم العقلي ما بين 3-7 سنوات.
- **المارون:** تتميز هذه الفئة بضعف عقلي لكنه لا يصل إلى مستوى البلهاء حيث يمكن تعليمهم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة خاصة إذا كانت هناك رعاية وعناية واهتمام خاص بهم من حيث الطرق والأساليب والوسائل، كما يمكن تدريبهم على القيام بأعمال مفيدة تمكنهم من كسب رزقهم وخاصة إذا ما وجد الإشراف المصحوب بالعطف والصبر والرغبة في مساعدتهم، تتراوح نسبة ذكائهم بين (50-

(70).

- **ضعاف العقل:** وقد أضاف هذه الفئة القانون الانجليزي حيث يقول أن هذه الفئة عندهم ضعف عقلي مصحوب بنزعات ملتوية أو ميول إجرامية، ويحتاجون من أجل ذلك رعاية وإشراف وضبط لحماية حتى مع التوجيه والإرشاد. كما تتصف هذه الفئة بعدم الانتظار في أي عمل يسند إليهم لذلك فهم أكثر تشردا أو ضياعا وانحرافا.
(قحطان الظاهر، 2004، ص71-72).

• **التصنيف الطبي الإكلينيكي:** يعتمد هذا التصنيف على الجانب الطبي وفق الأعراض الجسمية وأهم الأنواع التي تمثل هذا التصنيف هي:

- **المنغولية:** أو ما يطلق عليه عرض داون إلى نسبة مكتشفها "لدكتور داون".

وقد سميت بالمنغولية من صفاتها الجسمية تشبه صفات الجنس المنغولي، تتصف بانحراف العينين، وتشقق اللسان وكبره، وأفق قصير أفتس، والأذنين قصيرتين أو كبيرتين، أما اليد فعريضة متورمة والأرجل منرطحة القدمين وأحيانا شق واسع بين إبهام القدم والأصبع المجاور له.

تبلغ نسبة هذه الحالات 01 % من مجموع لسكان، وقد أوضحت الدراسات التي أجريت مثل دراسات "بروسو Brousou" و"براينرد Brainerd" ودراسات "مالزبيرج Malzberg" إن نسبة المعتهين بين هذه الحالات تتراوح ما بين 24 و38% وإن نسبة البلهاء بينهم تتراوح ما بين 61 و72% كما أن نسبة المارون بينهم تتراوح ما بين 1 و4 % وقد يكون هذا الاختلاف في درجة الإعاقة بالرغم من أن السبب واحد يعود إلى المتغيرات المرافقة للمنغولية كالوضع الصحي للتغذية، الحالة النفسية وغيرها، تتميز هذه الفئة بأنها متشابهة في جميع أنحاء العالم لأن سبب الإعاقة هو زيادة كروموزوم واحد يكون أكثر احتمالا في الزوج "21"، لذلك تكون في خلية المنغولي (47) كروموزوم بدلا من (46).

(الشيخ يوسف، واخر 1967، ص59)

ولا يقتصر حدوث الخلل الكروموزومي على الزوج (21) بل قد يحدث أحيانا في الزوج 18 و15 أو 13 وقد يكون بزيادة (y أو x) أي يولد (xyy) أو (xxy) أو (xxx) ونوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (06): يبين الحالات الإكلينيكية للمنغولية ونسبة احتمالية الحدوث.

الزوج	الحالة الإكلينيكية	نسبة احتمالية الحدوث
21	عرض داون منغولي ويرافقه إعاقة عقلية بدرجات متفاوتة	1 من كل 700
18	إعاقة عقلية شذوذ في جوانب متعددة قد يؤدي به إلى الموت المبكر	1 من كل 4500
-15 13	تأثير سلبي كبير على أجزاء متعددة من الجسم وخاصة المخ قد يؤدي إلى الموت خلال الأشهر (3) الأولى	1 من كل 14500
Xyy23	ازدياد مظهر الذكور، طويل، خصيب، قد يتسم بالعدوانية	1 من كل 250-100
Xxy	ازدياد مظهر الأنوثة قد يتسم بالإعاقة العقلية وغالبا ما يكون عقيما	1 من كل 600-400
Xxx	أنوثة فائقة وتتسم بالإعاقة العقلية	1 من كل 670
X	شكل أنثوي، نعومة عميقة	1 من كل 3500

(Neilsworth ;1978,p20)

أما الأسباب التي تؤدي إلى حدوث المنغولية فهي ليست واضحة تماما حيث يشير "جلال سعد" (1970)، إلى أن أسباب هذه الحالة اختلال نظام تغذية الجنين أثناء الحمل، والتسمم واضطرابات نشاط الغدد، وقد يكون لعمر الأم أثر في ذلك فكثير من الحالات كانت لأمهات يزيد أعمارهن عن سنة 40.

(جلال سعد، 1970، ص30-34).

- **القماءة أو القصاع:** يتصف هؤلاء الأطفال بقصر القامة المفرط، وقد لا يتجاوز الفرد منهم مترا واحدا، أما بقية صفات الجسمية فهي ضخامة الرأس وفتاسة الأنف وضخامة الشفتين وترهل الجلد، وقد لا تظهر هذه الصفات في الأشهر الأولى، ولكنه قد يتأخر في الوقوف أو المشي أو النطق.

من العوامل المسببة للقماءة نقص هرمون الثيروكسين، الذي تفرزه الغدة الدرقية. يتميز هؤلاء الأطفال بالخمول والكسل، والحركة البطيئة، والبلادة، ولون الجلد المائل للاصفرار مع كثرة التجاعيد والأجفان الغليظة والشفاه كذلك.

إن هذه الحالات قابلة للتحسن إذا كان التشخيص مبكرا بإعطاء خلاصة إفرازات الغدة الدرقية وبشكل خاص إذا كانت الأسباب مكتسبة، أما إذا كان الضعف العقلي تكوينيا أو ولاديا فلا يفيد العلاج لغم تحسن الأعراض الجسمية نتيجة نشاط الغدة الدرقية.

(قحطان الظاهر، 2004، ص75)

- **غائر الرأس:** أطلق هذا الاسم لأنه يتصف بصغر جمجمة الرأس وصغرهما، وخاصة بعد الحاجبين وفوق الأذنين، وقد يكون سبب هذه الحالة التي تنتمي إلى فئة البلهاء والمعتوهين كما أشارت بعض الدراسات إلى الرحم أثناء الولادة، أو قد يكون نتيجة تعرض الأم للأشعة أو وجود جبن منتحي يسبب هذه الحالة، أو التحام عظام الجمجمة مبكرا بحيث لا يسمح بنمو حجم المخ نمو طبيعيا، حيث لا يزن المخ أكثر من نصف كيلو غرام رغم نمو الفرد الجسمي التام أحيانا، وقد يكون المخ سليما وخاليا من العاهات والإصابات مع صغر حجمه، لذلك يكون صغر حجم الجمجمة يكون نتيجة وليس سببا لصغر حجم المخ، لذلك لا يفيد العلاج في زيادة حجم المخ، وقد يكون جلد الرأس غليظا ومتجعدا نتيجة للتقلصات التي تحدث فيه لصغر عظام الجمجمة قياس بالجلد التي يكسوها، وقد يكون

بعضهم عاديا في نموه العضلي وبصحة جيدة بالرغم من أن بعضهم يكون عرضة إلى الموت في سن مبكرة.

(زهرا عبد السلام، 1977، ص495)

- **كبر الجمجمة:** يتميز هؤلاء الأطفال بكبر محيط الرأس وزيادة حجم الدماغ، ولا بد الإشارة إلى زيادة حجم الجمجمة لا يعني دائما وجود قصور عقلي، تكون نسبة ذكائهم تتراوح ما بين 25-65 أي يقعون ضمن الإعاقة المتوسطة والشديدة. وقد يكون سببه عيب في المورثات التي تؤثر في نمو المخ.

- **الاستسقاء الدماغى:** يتميز هؤلاء الأطفال بكبر حجم الجمجمة حيث تتراوح بين 22 و28 إنج، وقد تكون حجم الجمجمة طبيعية عند الولادة ثم تنمو بشكل شاذ في الأسابيع الأولى، ويعود ذلك إلى ازدياد وتراكم السائل المكون، وانسداد في القنوات وعدم امتصاص السائل. ويمكن علاجه بشكل مبكر عن طريق الجراحة لتصريف السائل إلى الوريد. المخية

(عبد الغفار والشيخ، 1967، ص62-63)

ونستنتج مما سبق أن الإعاقة الذهنية عدة تصنيفات من بينها نذكر التصنيف الطبي الذي أرجعها إلى إصابات قبل الحمل، أثناء الولادة، عند الولادة أو بعدها. وضم إلى ذلك التصنيف النفسى فقد صنفها الجمعية الأمريكية إلى خمس مستويات وهي الإعاقة العقلية الهامشية- البسيطة- المتوسطة- الشديدة والعميقة. أما التصنيف التربوي فقد صنفها إلى أربعة أصناف بطئي التعلم، أطفال المعاقين القابلين للتعلم، القابلين للتدريب، المعتمدين بالكامل. أما التصنيف الاجتماعى بدوره صنفها إلى أربع فئات المعتوهين، البلهاء، المارون، ضعاف العقل.

3. أسباب الإعاقة الذهنية: هناك العديد لحدوث الإعاقة العقلية ومنها:

أ- عوامل ما قبل الولادة: هي المجموعة التي تؤثر على الجنين، وتسبب إعاقة العقلية، ويمكن اعتبارها عوامل وراثية، إلا أن وراثة الإعاقة الذهنية هذه قد تحدث مباشرة عن طريق المورثات والجينات التي تحملها كرموزومات الخلية التناسلية، كما تؤدي التغيرات المرضية التلقائية التي تطرأ على الجينات التي تحملها الكروموزومات إلى الإعاقة الذهنية أيضاً وذلك أثناء انقسام هذه الخلايا.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 66)

يضاف إلى ذلك أن الإعاقة الذهنية قد تحدث في فترة ما قبل الولادة نتيجة عوامل أخرى ليس لها علاقة في الجينات، وإنما هي عوامل يحدث تأثيرها بعد أن تتم عملية الإخصاب وتكوين الجنين سواء كان ذلك في بداية تكوينه أم أثناء فترة الحمل لذلك يمكن تقسيم عوامل ما قبل الولادة إلى قسمين هما:

- عوامل جينية.

- عوامل غير جينية.

ب- العوامل الجينية: وتنقسم هذه العوامل إلى قسمين هما :

- العوامل الجينية المباشرة.

- العوامل الجينية الغير المباشرة.

● العوامل الجينية المباشرة: يرث الطفل الإعاقة الذهنية مباشرة من والديه وأجداده عن طريق الجينات الوراثية الذهنية ما بين (20-40)% فقد وجدت بعض الدراسات أن 40% من حالات الإعاقة الذهنية تعود إلى النوع العائلي.

وفيما يتعلق بالوراثة الجينية أيضا فإننا نعود إلى التذكير بأن الفرد يرث عددا متساويا من الكروموزومات من كلا الوالدين تساوي (23) كروموزوما من كل منهما وبهذا فإن الفرد يرث (46) كروموزوم تترتب في 23 زوجا.

استطاع "الجوين ورفاقه" في سنة 1959 أن يكتشفوا أنه في حالة الإعاقة الذهنية التي أطلقوا عليها اسم المنغولية يكون لدى الفرد الكروموزوم الزائد وأن هذا الكروموزوم ملتصق مع زوج ثلاثي لا ثنائي، وهناك حالات أخرى تسبب نوعا آخر من المنغولية لا يكون فيها كروموزم زائد بل يكون لدى الفرد فيها 46 كروموزوم القسم إحداهما أو إلتقص ذلك الجزء بكرموزوم اخر هذا لإضافة نوع ثالث من المنغولية ويطلق عليها اسم " Mongolisme mosaic" وهذا النوعان الأخيران من المنغولية يشكلان نسبة (4-5)% فقط من حالات المنغولية، جميعها في حين أن نسبة حدوث المنغولية بجميع أشكالها في المجتمع الكلي تشكل 1-2 ما بين (100) طفل. وتشير بعض الدراسات إلى أن مستوى الإعاقة الذهنية في هذه الحالات أما أن يكون متوسطا أو شديدا.

(الإمام والجوالدة، 2010، ص104-105)

• **العوامل الجينية غير مباشرة:** تشمل هذه العوامل حالات الإعاقة الذهنية التي يرث فيها الجنين صفات مختلفة من الصفات التي ذكرت في العوامل الجينية المباشرة من حيث أن الإعاقة الذهنية لا تورث مباشرة هنا، وأما ما يورث هنا فهو نوع من المرض أو الخلل والاضطرابات الكيميائية التي تنتقل إلى الجنين من أحد والديه أو كليهما وتسبب تلف في لدماغ الطفل، وتصيب جهازه العصبي وتعيقه وتؤدي إلى تخلفه العقلي.

(الخطيب، 2010، ص34)

تشمل هذه الفئة من العوامل ما يلي:

- العيوب المخية: تنتقل هذه العيوب إلى الجنين عن طريق الجينات يصطحبها أحيانا نمو شاذ في الجمجمة قد يرافقه إما صغر الدماغ أو كبره.
- الاضطرابات في تكوين الخلايا: وهذا الاضطراب ينتقل إلى الجنين عن طريق جينات معينة تؤثر في سلامة الخلايا بشكل عام أو خلايا الدماغ على وجه الخصوص وفي هذه الحالة بالذات يؤدي إلى الإعاقة الذهنية.

(الخطيب، 2010، ص55-56).

- اضطرابات التمثيل الغذائي أو عملية الهدم والبناء (عملية الأيض): ويذكر "جيريتين" أنه أمكن التعرف حتى الآن على حوالي 90 نوعا من الأمراض التي تصيب الجنين نتيجة اضطرابات في التمثيل الغذائي وأن هذه الأمراض تنتقل إلى الجنين عن طريق الجينات.

- إصابة الأم الحامل بارتفاع درجة الحرارة الشديدة لمدة طويلة أثناء الأشهر الأولى.
- مشكلات سوء التغذية بالنسبة للأم الحامل: مما يسهم في حدوث تلف في الدماغ الجنين حتى ولو لم يصيب pku، ولكن يتأثر فيه وهذا ما يسمى ب " pkv maternal " حيث أن 90% من الأطفال الأمهات المصابات ب pku " لا يتبعن نظاما غذائيا مناسباً يؤدي إلى إصابة الجنين بالإعاقة الذهنية أو صغر حجم الدماغ أن نقص الوزن، ووجد أن حوالي 64 % من الأطفال المصابين ب" pku " يعانون من إعاقة ذهنية شديدة و 23 % من إعاقة ذهنية متوسطة و 13% تعاني من إعاقة ذهنية خفيفة.

(وادي، 2009، ص100-101)

- تعرض الأم الحامل لحوادث مفاجئة.
- نقص هرمون الغدد الدرقية لكل من الأمهات الحوامل والأجنة.
- إصابة الجنين نفسه ببعض الأمراض النادرة التي يكثر انتشارها بين بعض الشعوب والأجناس دون الأخرى مثل: التهاب السحايا، والأمراض الناجمة عن زوال المادة النخاعية.

ج- **العوامل غير الجينية:** تؤثر على الجنين في فترة الحمل عوامل متعددة أخرى غير تلك العوامل الجينية التي ذكرت سابقا. ويطلق البعض على هذه المجموعة من العوامل البيئية قبل الولادة "سينكس" وفي مثل هذه الحالة فإن انقطاع الأكسجين وعدم وصوله إلى الدماغ الوليد ولو لفترة قصيرة جدا يؤدي إلى تلف في بعض خلايا الدماغ ويسبب الإعاقة الذهنية. تسمم الجنين أو انفصال المشيمة المبكر أو طول عملية الولادة أو عسر أو زيادة

د- **عوامل ما بعد الولادة:** وتشمل الحوادث والأمراض المختلفة التي قد يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من عمره بشكل خاص، وتسبب تلف في الجهاز العصبي أو بعض أجزائه ومن بين هذه الحوادث والأمراض ما يلي:

- إصابة الدماغ على أثر الحوادث والصدمات.
- نقص نشاط الغدة الدرقية أحد الأسباب الرئيسية للإعاقة عند الأطفال.
- تعرض الطفل لحوادث التسمم والاختناق تؤثر على الدماغ.
- سوء التغذية له تأثير رئيسي في تطور الدماغ لدى الأطفال وينتج عنه إعاقة ذهنية دائمة.
- وأخيرا بعض الأمراض التي تصيب الأطفال كالحصبة الألمانية والسعال اليكي والحمى القرمزية.

(قاسم أنس محمد، 2000، ص 91)

ونستنتج أن هناك العديد من الأسباب التي قد تؤدي إلى الإصابة بالإعاقة العقلية فمن بينها نذكر العوامل الجينية كالوراثة والعيوب المخية، وأسباب تعود أثناء فترة الحمل كتناول الأم المخدرات وعوامل أثناء الولادة كنقص الأكسجين، الولادة القيصرية، وعوامل بعد الولادة كتعرض الطفل لحوادث وأمراض.

4. خصائص الإعاقة الذهنية: للإعاقة الذهنية خصائص تتمثل فيما يلي:

4-1 الخصائص الأكاديمية: إن العلاقة القوية التي يرتبط بها كل من الذكاء وقدرة الفرد على التحصيل يجب أن لا تكون مفاجئة للمعلم عندما يجد الطفل المتخلف ذهنيا غي قادر على مسايرة بقية الطلبة العاديين في نفس العمر الزمني أهم، وخاصة في عملية تقصيره في جميع جوانب التحصيل، وقد يظهر على شكل تأخر دراسي.

• **مهارات القراءة والتعبير والكتابة والاستعداد الحسابي:** وقد أشارت "دونا" بأن هناك علاقة بين فئة المعاقين ذهنيا وبين درجة التخلف الأكاديمي، إذن من أكثر الخصائص وضوحا لدى الأطفال المعاقين ذهنيا النقص الواضح في القدرة على التعلم مقارنة مع الأطفال العاديين المتناظرين في العمر الزمني، كما تشير الدراسات في هذا الصدد إلى النقص الواضح في قدرة هؤلاء على التعلم.

(قاسم أنس محمد، 2000، ص94)

• **من ناحية الانتباه:** يعتبر الانتباه متطلب مهما لتعلم التمييز، وقد حاولت دراسات عديدة جد للتعرف على هذه الصفحة لدى الأفراد المعاقين ذهنيا، وقد خلصت النتائج إلى افتراض مفاده أن قدرة الشخص المعاق ذهنيا على الانتباه إلى المثيرات ذات العلاقة في الموقف أضعف أو أدنى من قدرة الأشخاص غير المعوقين، وأن ضعف الانتباه هذا هو العامل الذي يكمن وراء الصعوبة في التعلم التي يواجهها الأشخاص المعاقين ذهنيا.

• أما بالنسبة للإدراك: فهو غير واضح لديهم، وهناك عدم قدرة على التركيز والانتباه ولذلك على المدرس الذي يقوم بتدريبهم أن يكون قادراً على الاستشارة وجذب انتباههم، أما ذاكرة المعاق ذهنياً ليس لديه القدرة على التذكر، قد يعجز عن تذكر حتى الأشياء التي تحيط به، وليست لديهم قدرة على اكتساب المعلومات.

4-2 الخصائص اللغوية: تعتبر الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهراً مميزاً للإعاقة الذهنية وذلك فليس من المستغرب أن نجد أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال التخلف العقلي هو أقل من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذي يناظرونهم في العمر الزمني، وقد أشار "هالمان وكوفمان" (1982) إلى الخصائص التالية للنمو اللغوي للأشخاص المتخلفين عقلياً:

- إن مدى انتشار المشكلات الكلامية واللغوية وشدة هذه المشكلات يرتبط بشدة التخلف الذهني ازدادت المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشاراً.
- إن المشكلات الكلامية واللغوية لم تختلف باختلاف الفئات التصنيفية للتخلف الذهني.
- إن البنية اللغوية لدى المتخلفين ذهنياً تشبه البناء اللغوي لدى غير المتخلفين ذهنياً فهي ليست شاذة، إنها لغة سوية وبدائية.
- لديهم الضعف في القدرات المعرفية وذلك مثل ضعف في فترة الذاكرة.

4-3 الخصائص العقلية: من المعروف أن الطفل المعاق ذهنياً لم يستطع أن يصل في نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي، كذلك إن النمو العقلي لدى الطفل المعاق ذهنياً أقل معدل نموه من الطفل العادي، حيث أن مستوى ذكائه قد لا يصل 80 درجة كما أنهم يتصفون بعدم قدرتهم على التفكير المجرد وإنما استخدمهم قد حصر على المحسوسات وكذلك عدم قدرتهم على التصميم.

(روينشتين، ترجمة بدر الدين عامود، 1989، ص 260).

4-4 الخصائص الجسمية: من الخصائص النهائية الحركية للمتخلفين ذهنياً، "خلص فالن وأمانسكي" (1985) إلى ما يلي:

هناك علاقة قوية بين العمر الزمني والأداء الحركي، فمع تقدم العمر يصبح المتخلف ذهنياً أكثر مهارة حركياً، هناك علاقة قوية بين شدة التخلف الذهني وشدة الضعف الحركي.

(قاسم محمد أنس، 2000، ص 95).

إن تسلسل النمو الحركي لدى المتخلفين ذهنياً يشبه التسلسل النمائي لدى غير المتخلفين ذهنياً، ومن المشكلات الرئيسية التي يعاني منها الأطفال المتخلفين ذهنياً المشكلات بالمجاري البولية وبخاصة منها السلس البولي، فقد أشارت الدراسات إلى أن نسبة كبيرة منهم يعانون من مشكلة السلس وكذلك يواجهون صعوبة كبيرة في التحكم بحركة اللسان ويظهرون أنماط نفسية شاذة مما قد يجعلهم عرضاً للالتهابات مجرى التنفس، وكذلك اضطرابات عصبية خاصة الصرع، فحوالي 10% يعانون من الصرع، ولدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، وأشارت أن بلوغهم الجنسي مبكر.

(روبنشتين، ترجمة بدر الدين عامود، ص 260).

4-5 الخصائص الانفعالية والاجتماعية: يجعل الضعف العقلي المعاق عقلياً عرضة لمشكلات اجتماعية وانفعالية مختلفة، قد يتبين أن العجز في السلوك التكيفي يعتبر من أحد الخصائص المهمة للإعاقة الذهنية، ولا يعود ذلك لضعف العقلي فحسب بل كذلك إلى طرق معاملتهم، ونتوقع منهم تدني إلى مفهوم الذات ويرتبط بخبرات الفشل والإخفاق الذي يواجهونه.

كذلك يظهرون أنماط سلوكية، اجتماعية غير مناسبة، ويواجهون صعوبات بالغة في بناء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين.

4-6 الخصائص الشخصية: إن الأطفال المعوقين ذهنياً لديهم بعض المشاكل الانفعالية والاجتماعية وذلك لسبب يعود إلى المعاملة والطريقة التي يعامل بها هؤلاء المعاقين في المواقف الاجتماعية، حيث قد يوصف بأنه متخلف أو غبي أو مجنون..... الخ، وقد أشار "زغلا" من خلال الفرضيات التي وضعها في بحثه إلى أن السبب الحقيقي وراء تسميته أو الحكم على الأطفال المعاقين ذهنياً بأنهم غير اجتماعيين يعود إلى الخيارات السابقة لديهم ومن أصيبوا به من إحباط نتيجة هذا التفاعل مع القادرين وأكد "زغلا" بأن السبب يعود إلى ضعف الدافعية لديهم للتعامل مع الآخرين، وكذلك لدى المعاق ذهنياً ضعف في مفهوم الذات.

(قاسم أنس محمد، 2000، ص 96).

4-7 الخصائص المعرفية: تعتبر الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز الطفل المعاق عقلياً عن الطفل العادي، حيث معدل النمو العقلي يكون أقل من معدل النمو العقلي للطفل العادي، حيث نميز لديه الميل نحو تبسيط المعلومات فالمعاق عقلياً يتصف بقصور قدرته على التفكير المجرد. أي أنه يواجه قصور في تكوين المفهوم مثل التجريد والتعميم فهو يلجأ إلى استخدام المحسوسات في تفكيره، وربط الأشياء بوظيفتها لذا يصعب عليهم تكوين المفاهيم المجردة.

كما يتميز المتخلفون عقلياً بضعف الانتباه في نشاط معين لفترة طويلة بدرجة الطفل العادي. فسرعان ما يشنت انتباهه وينتقل من النشاط الذي يقوم به إلى نشاط آخر، إضافة إلى قصور عمليات الإدراك كالتمييز والتعرف.

(فرج عبد اللطيف حسين، 2007، ص 117-118).

ونستنتج مما سبق أن الإعاقة الذهنية خصائص ألاً وهي أكاديمية، لغوية، العقلية والجسمية، الانفعالية والاجتماعية وكذلك المعرفية والشخصية.

5. أساليب التعرف على الأطفال المعاقين عقليا:

- يستطيع ولي الأمر والمعلم التعرف على الطفل المعاق عقليا بملاحظة بعض الشواهد التي تظهر على الطفل في البيت أو في المدرسة، ومن هذه العلامات نذكر:
- تأخر في نطق الكلام وتعلم اللغة.
 - اختلاف السلوك العام للطفل عن سلوك الأطفال العاديين من السن نفسه.
 - نشاط حركي زائد عشوائي وغير هادف قد يضر بالطفل أحيانا.
 - قصور في المهارات الشخصية المتعلقة بتناول الطعام وارتداء الملابس وعدم القدرة على ضبط عمليات الإخراج.
 - المعاق عقليا غير مبال ولا يتعاون مع الآخرين.
 - الانطواء وعدم تكوين صداقات.
 - البكاء لأتفه الأسباب.
 - تباطؤ في النمو الجسمي أو ظهور تشوهات جسمية غير طبيعية مثل كبر أو صغر حجم الدماغ أو ملامح في الوجه تختلف عن ملامح العاديين.
 - صعوبة في إدراك المثيرات المعنوية كالحجم والشكل واللون.
 - تعثر واضح في تعلم القراءة والكتابة والحساب.
 - الخوف الواضح من الاختبارات.
 - إذا ما وكلت له مهمة صعبة يستخدم أسلوب المزاح والهزل لتجنب القيام بها.
 - لا يتذكر الأحداث القريبة.
 - قد تصاحب الإعاقة حالات من ضعف السمع أو البصر.

(عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص 373)

6. الأسس العامة لتدريب وتعليم المعاقين عقليا:

يمكن الاستفادة عمليا من تلك البحوث التي أجريت على الخصائص السلوكية للمعاقين عقليا، حيث يمكننا استخراج التطبيقات التي يمكن استخدامها مع المعاقين عقليا لتدريبهم والتفاعل معهم ومن أهم الأسس العامة لتدريب المعاقين عقليا مل يلي:

- يجب أن تكون العمليات اللفظية واضحة وبسيطة، وتتم إعادتها من وقت لآخر.
 - يجب تشجيع المعاقين عقليا على القيام بمجهود خاص للتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف.
 - يجب ترتيب المادة في المواقف التعليمية المنظمة من المادي الحسي إلى المجرد ومن المألوف إلى المجهول لتسهيل عملية تكوين المفاهيم وإدراك العلاقات.
 - يجب ترتيب المادة وتدرجها من السهل إلى الصعب لكي توفر للمعاق فرص النجاح.
 - يجب تقديم المادة على أجزاء مرتبة وعدم الانتقال من الجزء إلا بعد التأكد من إتقانه.
 - يجب تقديم ما أمكن تقديمه من المواقف المتنوعة والخبرات التي تتصل بالتعلم المفهوم وتعزيزه.
 - لا بد من استخدام وسائل تعليمية لجذب انتباه المعاقين عقليا أثناء عملية التعلم.
 - يجب استخدام مواد تعليمية متنوعة بقدر الإمكان ويفضل استخدام أكثر من حاسة واحدة.
 - يفيد التدريب والإعادة والتكرار في تعلم وأداء أعمال معينة وإتقانها عند العمل مع فئة المعاقين عقليا.
 - يجب أن يستمر المدرس في جذب انتباه تلاميذ الفصل.
 - يحتاج المعاق عقليا إلى التقبل الاجتماعي لأن تاريخ الإعاقة يرتبط بالفشل والإحباط المتكرر مما يجعل من تقبله في مجموعته أمرا حيويا لصحته النفسية.
- (تيسير كوافحة، 2003، ص72).

يمكن تدريب المعاقين عقليا وذلك عن طريق تكوين عمليات لفظية واضحة وبسيطة، التكرار، تشجيعهم على القيام بمجهود خاص، ترتيب المادة وتدرجها من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.

7. أساليب قياس وتشخيص الإعاقة العقلية:

تعرف الإعاقة العقلية بأنها مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي ينحرف عن متوسط الذكاء بإنحرافين معياريين قصور في السلوك التكيفي الاجتماعي تظهر، في مراحل نمو الفرد منذ الولادة وحتى سن الحادي والعشرون.

ومن المقاييس المستخدمة في قياس القدرة العقلية ما يلي:

أولا المقاييس التحصيلية: من هذه المقاييس:

- **مقياس المهارات اللغوية:** هذا المقياس يستخدم لقياس القدرة المهارية اللغوية للفرد ويقارنها مع من هم في مثل سنه.
- **مقياس القراءة والكتابة:** وفي هذا المقياس نقارن الفرد مع ما هو متوقع في مثل سنه.
- **مقياس التحصيل العام:** والذي أعده "جاستك gastak" ومقياس التحصيل الفردي الذي أعده "دن den" ورفاقه.

ثانيا: المقاييس التحصيلية:

تجمع هذه المقاييس بين المقاييس الأطفال الطبية والمقاييس المستخدمة في الاتجاه السيكومتري والمقاييس الاجتماعية والتربوية، ويقوم بعملية القياس فريق يتكون من طبيب أو أخصائي في علم النفس أو أخصائي في التربية الخاصة، تكون مهمتهم إعداد تقرير مشترك

عن حالة الطفل المحول لأغراض التشخيص، وذلك من أجل تحديد المكان الذي يناسب الطفل وما هو المنهج الذي يتناسب مع هذا الطفل. وفي الطفل أي مستوى يقع هذا وفيما يلي شرح لأساليب التشخيص التكاملية للإعاقة العقلية:

1- أساليب البعد الطبي:

حسب هذا البعد يقوم طبيب الأطفال بفحص المريض جسدياً وحركياً ثم ينتقل إلى تاريخ الحالة الوراثية وأسباب الحالة وظروف الحمل ومظاهر النمو الجسمي والحركي والفحوص المخبرية، بعد ذلك يقوم الطبيب بعمل فحوصات لاكتشاف حالات اضطرابات التمثيل الغذائي والتي تتمثل فيما يلي:

- **اختبار حامض الفيزيك:** يتم هذا الاختبار بخلط نقطة من هذا الحامض مع بول الطفل فإذا تغير لون البول فإن ذلك يدل على وجود حالة .
- **اختبار شريط حامض الفيزيك:** يتم ذلك بوضع الشريط في بول الطفل أو على الفوطة ثم يقارن لونه فيما بعد مع لوحة الألوان الخاصة بذلك حيث يتمكن الطبيب بمعرفة أن الطفل أم لا مقارنة مع لوحة الألوان المعروفة للطبيب "pku" لديه أم لا مقارنة مع لوحة الألوان المعروفة للطبيب.
- **اختبار جثري "gather":** حيث تؤخذ نقطة من دم من كعب الطفل وتفحص بهذا الاختبار فإذا كان مستوى القنلين في الدم 20 لكل 100 للجرام فإن ذلك يعني وجود وكذلك قياس محيط الرأس فالطفل حديث الولادة يكون محيط رأسه ما بين 32-36 سم، وإذا كان غير ذلك فإنه يدل على وجود حالات تعرف بحالات كبر أو صغر حجم الجمجمة أو المنغولية أو حالات الاستسقاء الدماغية، ويفحص أيضاً حركة الجذع والساقين والمشية والوقوف وكذلك الطول والوزن.

(تيسير كوافحة، 2004، ص 73-74)

2- أساليب قياس البعد السيكومتري:

جاءت هذه المقاييس الطبية بعد المقاييس الطبية أو بعد الاتجاه الطبي، وظهر أول مقياس "لألفرد بينه 1904; aifred benet" في فرنسا حيث كان يعمل وزير للتربية والتعليم وطلب منه وضع مقياس لتصنيف الطلبة، وعدل هذا المقياس في جامعة ستانفورد بينه وكان ذلك ما بين (1904-1916) ثم ظهر مقياس للأطفال ومقياس وكسلر للراشدين سنة 1949 ومقياس جودانف لرسم الرجل سنة 1926 وهو من المقاييس الأدائية المعروفة ويتميز أيضا بسهولة التطبيق.

وقد تم توجيه العديد من الانتقادات لهذه المقاييس من قبل علماء الاجتماع والتربية الخاصة مثل "ميرسر وليامن" ومن هذه الانتقادات:

- انتقادات موجهة إلى صدق المحتوى هذه الاختبارات : حيث إن هذه الاختبارات لا تتناسب مع جميع الثقافات فهي تتناسب مع ثقافة البيض في أمريكا وليست ثقافة السود مثال ذلك الشط في اختبار وكسلر حيث قدم مشط له سن مكسورة عندما قدم للسود وللبيض كانت ردود أفعالهم مختلفة وذلك لاختلاف الثقافات.
- انتقادات موجهة إلى إجراءات تطبيق الاختبار: مثل كفاءة الفاحص وظروف المفحوص، مكان وزمان الاختبار.

ومن الاختبارات السيكومترية:

2-1- اختبار ستانفورد بينه: ظهر هذا الاختبار في سنة 1905 على يد "بينه وسيمون" في فرنسا يتكون هذا المقياس من 30 فقرة متدرجة في الصعوبة يطبق على الأطفال وطور هذا المقياس في أمريكا في جامعة ستانفورد على يد "تيرمان terman et merril" وقام مراجعته عدة مرات حتى سنة 1916 يبدأ هذا الاختبار من سن 2-18 سنة وهو اختبار

فردى يستغرق تطبيقه 30-90 دقيقة وتصحيحه من 30-45 دقيقة، ويعتبر من أكثر الاختبارات شيوعاً وأسهلها كما أنه يتمتع بصدق وثبات مقبول وقد تم تعريبه في كثير من الدول العربية منها الأردن والسعودية ومصر.

2-2- مقياس وكسلر: نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى اختبار ستانفورد بينه فقد قام وكسلر بوضع (3) اختبارات للذكاء قدمها لثلاثة فئات عمرية وهي اختبار وكسلر للكبار ووكسلر لذكاء الأطفال واختبار وكسلر للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

(تيسيركوافحة، 2004، ص 75)

يرى "عليان والكيلاني" 1988 اللذان قاما بتقنين الاختبار على البيئة الأرية أن وكسلر يظهر سلوكاً مميزاً للشخصية مثل الدافعية والمثابرة والضبط الذاتي، وأن الذكاء هو قدرة كلية عامة للقيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلائي والتفاعل مع البيئة بكفاية.

يصلح مقياس وكسلر للكبار من سنة 16 فما فوق وللأطفال من سن 6-17 أما أطفال ما قبل المدرسة فمن سن 4-6 متوسط العلامات الكلية على المقياس هو 100 والانحراف المعياري 15 ومدة تطبيقه من 50-75 دقيقة وتصحيحه من 30-45 دقيقة .

أولاً: مقياس وكسلر للأطفال ما قبل المدرسة : ويتكون هذا المقياس من:

أ- المقياس اللفظي: ويتكون من المعلومات العامة (30) فقرة والمتشابهات (17) فقرة والحساب (18) فقرة، المفردات (32) فقرة والاستيعاب وإعادة الأرقام (14) فقرة.

ب- المقياس الأدائي: ويتكون من تكميل الصور وترتيب الصور وتصميم المكعبات وتجميع الأشياء والترميز واختبار المتاهات.

ثانيا: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال من (6-17) فما فوق: ويتكون من:

أ- المقياس اللفظي: المعلومات العامة الاستيعاب، الحساب، المتطادات والمتشابهات، المفردات، المادة والأرقام.

ب- المقياس الأدائي: تكملة الصور، ترتيب الصور، تصميم المكعبات، تجميع الأشياء، الترميز، المتشابهات.

(تيسير كوافحة، 2004، ص75).

ثالثا: اختبار وكسلر للكبار: ويتكون من

أ-المقياس اللفظي: المفردات، المعلومات، الاستيعاب الحساب، لمتشابهات، إعادة الأرقام.

ب- المقياس الأدائي: اختبار الترميز، تكميل الصور، تصميم المكعبات، ترتيب الصور، تجميع الأشياء.

2-3- مقياس جودانف، هاريس للرسم ishar-Goodenouh, Drowong:

يعتبر هذا المقياس من مقاييس القدرة العقلية ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي ويهدف هذا المقياس إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية حيث يحصل الشخص فيه على علامة خام تحول إلى إلى علاقة معيارية ثم إلى نسبة ذكاء ويستغرق وقت تصحيحه من 10-15 دقيقة وتطبيقه من 10-15 دقيقة أيضا. تتطوق فكرة المقياس من قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره عن طريق الرسم حيث يرى جودانف أن الطفل منذ سن الثالثة يبدأ في رسم شكل ما للإنسان هذا الشكل غير مكتمل المعلومات، حيث تبدأ معالم الإنسان عنده بالاكتمال التدريجي حسب قدراته العقلية المتطورة، أما الإنسان المعاق فإنه يبدأ بالرسم حسب قدرته العقلية أيضا ولكن إلى درجة الإعاقة لديه حيث تؤثر بشكل إيجابي على قدرته على الرسم. أجرى هاريس 1963 مراجعة وتعديل على هذا المقياس

منطلقاً من الخلفية النظرية إذ يرى أن الطفل عندما يعبر عن موقف ما فإن هذا التعبير ينطلق من تطور لقدرته العقلية وخاصة القدرة على التفكير المجرد والقدرة على الانتباه والملاحظة وإدراك التفاصيل والقدرة على التخطيط وعلى إدراكه للبيئة المحيطة به، إذ أن هذه الأمور جميعاً تتغير بتغير العمر الزمني والعقلي للطفل وبناء على ذلك فقد تغير مدى المقياس من (4-10) إلى (3-15) وزادت عدد الرسومات من رسم الرجل إلى رسم الطفل والمرأة والرجل وعدد النقاط المفروض وجودها من 51-71 نقطة.

(تيسير كوافحة، 2004، ص76)

4-2- مقياس مكارثي للقدرة العقلية AbilitessMc Carthy Scales of 1972 children

ظهر هذا المقياس سنة 1972 من قبل "دورثيا مكارثي" وذلك بهدف قياس الذكاء العام لدى الأطفال وخاصة اللذين يحتمل أن يكونوا من فئة ذوي صعوبات التعلم يتألف هذا المقياس من ستة مقاييس أساسية هي:

أ- المقياس اللفظي:

عدد فقراته (5) فقرات ومن أمثلة هذا المقياس أن يتذكر المفحوص صور تعرض عليه.

ب- المقياس الأدائي الإدراكي:

عدد فقراته (7) ومن أمثلة أن يتمكن الطفل من بناء مكعبات مناسبة للنموذج الموجود أمامه.

ج- المقياس الحركي:

عدد فقراته (3) ومثال عليه تآزر الذراع حيث يطلب من المفحوص أن يؤدي مهارات حركية باستخدام ذراعه كالقبض والقذف.

د- المقياس الكمي:

عدد فقراته (31) ومثال عليه يطلب من المفحوص إعادة مجموعة أرقام بنفس الترتيب من الأول إلى الأخير أو بالعكس.

هـ- مقياس التذكر:

وعدد فقراته (4) ومثال عليه الطلب من المفحوص أن يتذكر كلمة ثم جملة ثم قصة.

و- المقياس المعرفي:

عدد فقراته (15) ومثال عليه الطلاقة اللفظية، معرفة اتجاهات مثل اليمين، اليسار وكذلك العد والتطبيق حيث يطلب من المفحوص أن يعيد ويركب المكعبات إلى مجموعات. (تيسير كوافحة، 2004، ص77)

2-5 مقياس المفردات اللغوية:

واضع هذا المقياس "هودان den" وهو من المقاييس التشخيصية ويستخدم مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية تعبيرية لأن فقراته تتطلب استخدام الإشارات وليس الكلام ويعتبر من مقاييس المفردات المصورة.

يتكون هذا المقياس من صورتين متكافئتين تقدم إلى الفرد من أجل تشخيص قدرته العقلية. يصلح للأفراد من سن 2-18 سنة ويمكن أن يطبقه متخصص في التربية الخاصة أو علم النفس أو الأخصائي في اللغة، والعلامة الخام التي يحصل عليها الفرد تحول إلى ثلاث درجات مئوية. درجة تمثل نسبة الذكاء ودرجة تمثل العمر العقلي.

وهذا المقياس هو عبارة عن مجموعة من الصور يطلب فيها من المفحوص أن يؤشر على واحدة منها كما هو الحال في اختبار ريقن. يتمتع هذا المقياس بدرجة صدق وثبات

عالية تصل إلى 0,8 % أو أكثر ومن حسناته أنه لا يستغرق وقتاً طويلاً من التصميم أو الإجراء.

ثالثاً: المقاييس الاجتماعية:

نتيجة للانتقادات الواسعة التي تعرضت لها اختبارات الذكاء، جاء هذا النوع من الاختبارات والتي تقيس البعد الاجتماعي، والذي يعتبر من الأمور الهامة في التشخيص الإعاقة العقلية. وقد ظهر العديد من الاختبارات ومنها ما يلي:

(تيسير كوافحة، 2004، ص 78)

1- مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

يعتبر هذا المقياس من المقاييس الشائعة الاستعمال لتوفر صدق وثبات عالية له. لذلك تم تعريب هذا المقياس في دول عربية عديدة ومنها الأردن ويشكل هذا المقياس الأبعاد التالية:

- مراحل النمو الجسمي وتطوره.
- نمو اللغة.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- مهارات العمل الاستقلالي.
- الأنشطة المهنية.
- الأنشطة الاقتصادية.
- الأنشطة المنزلية.
- البيئة التربوية للطفل.
- التوجيه الذاتي.

2- مقياس فيلاند للنضج الاجتماعي:

يشمل هذا المقياس 117 فقرة تقيس الجوانب والمهارات التالية:

- العناية بالنفس بوجه عام.
- ارتداء الملابس.
- العناية بالمأكل.
- الاتصال.
- توجيه النفس.
- النضج الاجتماعي.
- التقبل في البيئة.
- المهنة.

(تيسير كوافحة، 2004، ص 79).

وكما هو الحال بالنسبة لمقياس السلوك التكيفي تم إعداد صورة معربة من مقياس فيلاند للنضج الاجتماعي في أكثر من بلد عربي. وتجدر الإشارة إلى أن الصورة المعربة من المقياس في العديد من الدول تتفاوت بدرجة كبيرة بدقتها.

وحتى تكون عملية التشخيص أكثر دقة لابد أن تتضمن النقاط التالية:

1- التاريخ الصحي للطفل: الحالة الصحية عند الولادة، الأمراض التي تعرض لها الطفل والمطاعم التي تناولها، الأمراض التي تعرضت لها الأم أثناء الحمل، حالة الجنين أثناء الحمل، عمر الأم عند الحمل.

2- التاريخ التطوري للطفل: تتبع جوانب النمو الحركي واللغوي والاجتماعي عند الطفل فمثلا متى استطاع أن يمشي ويكلم ويضبط التبول والإخراج.

3- الوضع الاجتماعي للأسرة: ترتيب الطفل في الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، مستوى الرعاية الأسرية، المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، الحوادث المهمة في الأسرة كالطلاق أو الوفاة.

4- التحصيل الأكاديمي بالنسبة للأطفال في سن الدراسة:

إن جميع البيانات السابقة لا يمكن أن يتم التوصل إليها من خلال الموقف الاختباري وتطبيق المقاييس المقننة فحسب، بل يجب توظيف أساليب مختلفة واللجوء إلى جميع المصادر الممكنة للحصول على المعلومات اللازمة في هذا المجال تبرز أهمية الأساليب التالية:

- مقابلة الوالدين والأشخاص الآخرين المحيطين بالطفل.
- ملاحظة المفحوص في مواقف مختلفة.
- مقابلة المعلمين والمهتمين الذين سبق لهم وأن عملوا مع الطفل.
- استخدام الاختبارات غير الرسمية المختلفة.

(القيروني وآخرون، 1995، ص 18)

3- أساليب قياس وتشخيص البعد التربوي:

لا شك أن اللغة وسيلة هامة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي وتنقسم اللغة حسب رأي "ليرنر Learner" من حيث طبيعتها إلى اللغة الاستقبالية واللفظية. وهناك الكثير من المقاييس التي يمكن أن يستخدمها أخصائي التربية الخاصة من أجل وضع تقرير عن المهارات الأكاديمية للمعوقين عقليا مثل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقليا، مقياس مهارات القراءة والكتابة للمعوقين عقليا. وجميعها مطورة على البيئة الأردنية.

(تيسير كوافحة، 2003، ص 80)

فمن هنا فإن هناك عدة مقاييس لتشخيص الإعاقة العقلية نستعين بها ونذكر منها مقاييس تحصيلية كمقياس المهارات اللغوية، وكذلك مقاييس التكاملية، إضافة إلى اختبارات طبية واختبارات سيكومترية كاختبار ستانفورد بينه ووكسلر.

8. الوقاية من التخلف العقلي:

من الممكن تلاقي حدوث حالات التخلف العقلي بمراعاة الشروط التالية:

- العناية بصحة الأم الحامل والاهتمام بتغذيتها ومراجعتها المستمرة لطبيبها أثناء فترة الحمل.
- ابتعاد الأم الحامل من تناول الكحوليات والمخدرات والحبوب النفسية أثناء فترة الحمل.
- إجراء الفحوصات الطبية اللازمة لتحديد فصيلة الدم لكل من الأب والأم، وكذلك الأم والجنين للكشف عن وجود التنافر في العامل الريزيبي بينهما.
- توفير شروط الولادة السليمة بفضل العناية الطبية المطلوبة حتى لا يتعرض الطفل أثناء خروجه من بطن أمه من أية كدمات.
- الحرص على ألا يلعب الطفل بأدوات تمكن أن تسبب تسمما كيميائيا خاصة تلك التي تحتوي على مادة الرصاص.
- توفير الرعاية الطبية المبكرة للولادات المبكرة (الخداج) وحمايتهم من أي تأثيرات خارجية تضر بجهازهم العصبي.
- تبديل دعم الجنين في حالة ثبوت وجود تنافر في العامل الريزيبي بينه وبين أمه (الأم). RH+ والجنين RH-
- العلاج الطبي السريع لحالات التهاب الدماغ أو التسمم الكيماوي.
- علاج اضطرابات الغدد خاصة الغدة الدرقية.

- تزويد الوليد بالأكسجين اللازم فور ولادته لحماية خلايا دماغه من التلف.
- إزالة الأخطار البيئية.
- التنقيف للتقليل من زواج الأقارب.
- تعيين الأشخاص اللذين يحتاجون إلى فحص جيني.
- تحسين خبرات الأطفال وتعليمهم في باكورة طفولتهم.
- التحصين ضد الأمراض البكتيرية والفيروسية ومعالجتهم في وقت مبكر.

(سليمان صبحين 2006، ص 34-35)

9- خصائص تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنياً:

تشير "هدى خرباش" (2006) إلى أن "تعليم وتأهيل المتخلفين ذهنياً يشبه تعليم وتأهيل أقرانهم العاديين في بعض النواحي ويختلف عنه في نواحي أخرى، فالطفل المتخلف ذهنياً له نفس حاجات الطفل العادي، كما أنه يختلف عن الطفل العادي في مستوى التفكير والانتباه والتذكر، مما يؤدي إلى اختلاف في مستوى العمليات المعرفية التي يتعلمها، فيتعلم العمليات البسيطة التي تحتاج إلى التفكير الحسي، ويجد صعوبة في تعلم العمليات المركبة التي تحتاج إلى التفكير المجرد".

(هدى خرباش، 2006، ص 222)

لذا يجد المشرفون على عملية تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم ملزمين بمراعاة بعض الأسس أثناء عملية تصميم أو تطوير المناهج، سواء منها الخاصة بكل فئة حسب احتياجاتها التعليمية والتعليمية، أو بكل نوع من أنواع الفئة الواحدة نفسها حسب تصنيفها، حيث يشير "مراد علاوة" (1998) إلى ضرورة تكييف التعليم حسب العمر والقدرات الذهنية والميولات للفرد، مع الأخذ بالاعتبار تاريخ مساره ومستوى مكتسباته.

(Mourad alloua ;1998 ;p66) .

لذلك يقوم منهاج ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا على ثلاثة أسس رئيسية وهي الأسس الاجتماعية، والأسس التربوية والفلسفية، والأسس النفسية، هذه الأخيرة تعتبر أهم هذه الأسس الخاصة في مجال تربية و تأهيل المعوقين المتخلفين ذهنيا.

(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص224)

يشتمل الأساس النفسي الخاص بالتربية الخاصة على معوقات النمو، إذ يعاني المعوقين ذهنيا من بعض الصعوبات ومعوقات في النمو، والتي قد تؤثر على قدراتهم في التعلم. ومن بين معوقات النمو لديهم " صعوبات في الإدراك الحسي، وصعوبات حركية وصعوبات في التفكير والعمليات العليا، وصعوبات في استيعاب الخبرات المجردة والنظرية، والصحية والنفسية وكذلك صعوبات في التكيف الاجتماعي يظهر في الكلام والنطق واللغة".

(هدى خرياش، 2006، ص219)

فمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة يجد نفسه مطالبا بتوفير بيئة تعليمية تتناسب إمكانيات وقدرات المتعلمين من ذوي فئة المعوقين ذهنيا من جهة، ومن جهة أخرى ملزم باختيار الوسائل واستخدام الطرائق التعليمية المكيفة مع قدراتهم وإمكاناتهم لتساعدهم على إشباع حاجاتهم المختلفة وتنمية ميولاتهم، وتكوين اتجاهات سليمة لديهم نحو أنفسهم ونحو العالم المحيط بهم، ومراعاة حدود قدراتهم واستغلالها إلى أقصى درجة ممكنة".

(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص231)

لذا تتميز برامج التعليم المكيف والموجه إلى تعليم المعوقين ذهنيا بمجموعة من العناصر الخاصة بها، وعلى المعلم مراعاتها أثناء ممارسته للعملية التعليمية، خاصة مع فئة المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم والتدريب أو ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة والبسيطة.

نستنتج مما سبق أنه يجب على المشرفين في العملية التربوية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مراعاة بعض الخصائص وذلك كون المتخلفين عقليا يختلفون عن أقرانهم في بعض النواحي ويتشابهون في نواحي أخرى، بحيث الطفل المتخلف له حاجات الطفل العادي.

10- مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والبسيطة):

يحدد "سعيد الحسني العزة" (2001) بعض العناصر التي تشتملها مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والبسيطة)، في النقاط التالية وهي:

- المهارات الحسابية ومفاهيم العدد والكم.
- مهارات الاتصال المتمثلة في القراءة والهجاء وتعلم اللغة.
- مهارات اجتماعية وتشمل مهارات التفاعل الاجتماعي والتكيف الأسري وتحمل المسؤولية والاستقلالية.
- المهارات الصحية وتشمل تعلم العادات الصحية (في الطعام والنظافة والعناية بالأسنان وتعلم مهارات استعمال دورة المياه والعناية بالجسم).
- مهارات السلامة والأمن وتشمل مهارات قطع الشارع واستخدام وسائل النقل وتجنب المخاطر العامة مثل: الحريق، النار، والكهرباء وغيرها.
- المهارات الحركية وتشمل مهارات التآزر الحركي والدقة الحركية والسرعة في الأداء.
- المهارات الترويحية والفنية وتشمل تعليم الطفل والاستفادة من النشاطات الترويحية والموسيقية وممارسة الرسم والغناء والتمثيل.
- المهارات الفنية وتشمل تعلم مهارات مهنية تساعده على تعلم حرفة أو مهنة ليكون في المستقبل قادرا على الاعتماد على نفسه والاستقلال ماديا.
- المهارات الحسية وتشمل تدريبه على تمييز الأصوات والألوان والأشكال والأحجام والروائح والملبوسات.

- تنمية مهاراته العقلية وتشمل ذلك العمل على تحسين قدراته في مجال الإدراك والتفكير والتذكر والاستدلال وحل المشكلات.

إن تمكين المتعلمين من امتلاكهم لهذه المهارات الأدائية، يتطلب كذلك استخدام طرق تعليمية مكيّفة مع حاجاتهم للتعلم، أي طرق تعليمهم تعتمد أساساً على الحواس السليمة في تنشيط عقلية الأطفال عن طريق اللعب والأدوات التي يميل الأطفال إلى اللعب بها، فيكتسبون بذلك قدرات جديدة وتنبثق في عقولهم أفكار بسيطة، ما تلبث أن تتولد فيها، بفضل الألعاب المنظمة المرتبة والمنقاة من أفكار متقدمة".

(عبدالمجيد عبد الرحيم، 1997، ص 18).

ونستنتج مما سبق أن هناك بعض العناصر التي تشتملها مناهج المعاقين ذهنياً منها المهارات الحسابية، الاتصال الاجتماعية والصحية، الحركية والمهارات الفنية والحسية.

11- بعض طرائق تعليم المعوقين ذهنياً (الفئة الخفيفة والبسيطة):

فمن بين الطرق الأكثر استخداماً في تعليم المعوقين ذهنياً (الفئة الخفيفة والبسيطة) يوجد طريقة "إيتارد" و"سوقان" و"منتسوري" وسوف نتطرق إليها فيما يلي:

يشير "كمال إبراهيم مرسي" (1996) إلى بعض أهم الطرائق تعليم المعوقين ذهنياً

(الفئة الخفيفة والبسيطة) وهي:

جدول رقم (07): يوضح أهم الأسس التربوية والتعليمية لبعض طرائق تعليم المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم والتدريب (الفئة الخفيفة والبسيطة):

طريقة ايتارد	طريقة "سوقان"	طريقة ماريا منتسوري
<ul style="list-style-type: none"> - البدء بتعليم الطفل العادات التي يعرفها. - التدرج معه في تعلم العادات الإنسانية المتحضرة - تنبيه الجهاز العصبي عن طريق الحواس. - تعديل دوافعه الحيوانية. - تدريبه على السلوك الاجتماعي. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن تكون الدراسة للطفل ككل - أن تكون الدراسة للطفل كفرد - أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزئيات. - أن تكون عاقة الطفل بمدرسته طيبة. - أن يجد الطفل في المواد التي يدرسها إشباعا لميوله ورغباته وحاجاته. - أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم تعليم قراءتها وكتابتها. 	<ul style="list-style-type: none"> - تدريب حاسة اللمس عن طريق الورق المختلف في سمكه وخشونته. - تدريب حاسة السمع عن طريق تمييز الأصوات والנגمات المختلفة. - تدريب حاسة الذوق عن طريق تمييز الطعم الحلو والمر.....الخ. - تدريب حاسة السمع عن طرق تمييز الروائح الطيبة والكريهة. - تدريب حاسة الإبصار عن طريق تمييز الأشكال والألوان والأحجام. - تدريب الطفل الاعتماد على نفسه.

(كمال إبراهيم مرسى، 1996، ص 325-327)

يلاحظ من خلال المخطط أن طريقة "ايتارد" تناسب أكثر الحاجات التعليمية لفئة المعوقين ذهنيا من النوع الشديد، فيما طريقة "منتسوري" تركز على تدريب الحواس، فهي أقرب إلى أن تمارس في رياض الأطفال مع الأطفال العاديين، في حين طريقة "سوقان" تعد

طريقة تعليمية سهلة التطبيق مع فئة المعوقين ذهنياً، حسب الدليل الوطني للتكفل بالمعوقين ذهنياً داخل المراكز المتخصصة.

(CN.F.P.H.1992.P39).

كما أنها تلائم وبشكل خاص التصنيف التربوي للمعوقين ذهنياً، حيث أنها "تساعد المتعلم على تحسين صلته بالبيئة وبمن حوله، وعلى سرعة تعلمه القراءة والكتابة والحساب".

(كمال إبراهيم مرسى، 1996، ص 326)

خلاصة الفصل:

تعرض هذا الفصل على مفهوم الإعاقة الذهنية من مختلف الآراء مثل المنظمة الصحية العالمية والتعريف الطبي.....، وأيضاً تصنيفات الإعاقة الذهنية المختلفة (الخفيفة، البسيطة، الشديدة) وكذلك الأسباب التي أدت إلى حدوث الإعاقة كالأَسباب الوراثية، البيئية..... وكذلك خصائصها بحث برغم من ذكرنا لبعض خصائص المتخلفين عقلياً إلا أنه يجب العمل على تحسين قدراتهم وخاصة اللغوية وفق ما يتناسب مع قدراتهم المتاحة والاستفادة منها وتطويرها من خلال مختلف الأنشطة والبرامج الحديثة والفعالة، وكذلك توفير أسس عامة لتدريب المعاقين عقلياً، إضافة إلى قياس وتشخيص الإعاقة الذهنية وكيفية الوقاية منها، إضافة إلى خصائص تعليم المعاقين ذهنياً وذلك بمراعاة هذه الخصائص لكونهم يختلفون عن أقرانهم في بعض النواحي ويتشابهون في نواحي أخرى، وكذلك مناهج تعليم المعاقين عقلياً كالمهارات الحاسوبية، الاتصال...، وفي الأخير تطرقنا إلى بعض طرائق تعليم المعاقين ذهنياً كطريقة "ايتارد ومنتسوري وسوقان".

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.

1. منهج البحث.
2. الدراسة الاستطلاعية.
3. مجتمع البحث.
4. عينة البحث.
5. الحدود الزمانية والمكانية للبحث.
6. أدوات البحث (أداة جمع البيانات).
7. الأساليب الاحصائية المستخدمة.

خلاصة.

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل منهج البحث ومجتمع وعينة البحث إضافة إلى الحدود الزمانية والمكانية وأداة البحث المتمثلة في مقياس الكفايات التعليمية ل "فاطمة غانم"(2008)، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1. منهج الدراسة:

يتميز البحث العلمي بتعدد مناهجه، فالمنهج "هو الطريق الواضح والمستقيم".

(السوسي عبد الرحمان، 1996، ص76)

حيث يعتبر اختيار المنهج الدراسة مرحلة هامة في عملية البحث العلمي، إذ يحدد جمع البيانات والمعلومات حول الموضوع المدروس، لذا فإن منهج الدراسة له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، وإشكالية البحث، حيث طبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج، وانطلاقاً من موضوع دراستنا "تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنياً، الخفيفة والبسيطة والمتوسطة)" اعتمدنا على المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة الموضوع، ويعتبر من أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث في دراسة العلاقة بين متغيرين البحث.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تتلخص أهداف الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للدراسة الحالية في النقاط الآتية:

أولاً: الاتصال بميدان البحث والمتمثل في المراكز المتخصصة في التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً، والتي انشأت بمرسوم "59/80 بتاريخ 8 مارس 1980"، الذي يتضمن أحداث المراكز الطبية والتربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين، وتنظيمها وتسييرها، وكذا المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعاقين ذهنياً التابعة لفدرالية الأطفال المعاقين ذهنياً والتي بدأت برعاية هذه الفئة منذ 1974، وهي بالتالي تسبق مراكز وزارة التشغيل والتضامن الوطني ب 6 سنوات فيما يتعلق بالمعاقين ذهنياً".

(محمد أرزقي بركان، 2006، ص217)

كذا الغرض من ذلك التعرف عن قرب على ممارسة معلم التربية الخاصة للعملية التعليمية الخاصة أو المكيفة لاحتياجات هذه الفئة من المتعلمين، الذين يحتاجون إلى مناهج وإجراءات ووسائل خاصة، وبيئية تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم.

ثانياً: الاطمئنان على مدى صلاحية الأداة في قياسها لما صممت له في الدراسة الأساسية، ويعني بذلك الاطمئنان على مدى صدق وثبات فقرات الأداة في قياسها لسلوكيات الخاصة بممارسة معلم ذوي الاحتياجات الخاصة للعملية التعليمية المكيفة لاحتياجات المتعلمين من فئة الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة)، والمحددة في الدراسة الحالية.

ثالثاً: كما كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو الكشف عن الصعوبات التي قد تحدث أثناء إجرائها، وبالتالي محاولة ضبطها وتجاوزها أثناء التطبيق للدراسة الأساسية.

1. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

أ. المرحلة الأولى:

بعد ان قمنا بتحديد مكان إجراء الدراسة بالتنقل إلى المراكز وتم إجراء مقابلات شفوية مع المعلمين وقدموا لنا معلومات التي استعنا بها في دراستنا.

ب. المرحلة الثانية:

لوجود مقياس لقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة قمنا بتطبيقها على العينة الاستطلاعية المختارة.

3. مجتمع البحث:

تم اختيار 35 معلم يدرسون بالمراكز المتخصصة في الإعاقة الذهنية في ثلاثة مراكز، مشكلين بذلك حجم المجتمع الأصلي.

- اختير منهم 20 معلم لكونهم يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقات الذهنية (الخفيفة والمتوسطة). تم استبعاد 15 معلم لكونهم يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى (الإعاقة الذهنية العميقة، الورشات.....) وغير المعنية في دراستنا.
- أجريت الدراسة على 14 معلمين من أصل 20 معلم ممن يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة، أما باقي المعلمين، وقد بلغ عددهم 15 معلما تشكلوا أفراد عينة الدراسة الأساسية. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (08): يوضح طريقة حصر عينة الدراسة:

المركز	العدد الإجمالي للمعلمين بالمركز	عينة الدراسة (معلمي أقسام الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة)
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتادمايت	08	06
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بواقنون	07	04
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بدراع بن خدة	05	04

4. عينة البحث:

تمثلت هذه العينة في (14) معلمين يدرسون التلاميذ من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، تم اختيارها بطريقة قصدية من أصل (20) معلم، يدرسون الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة) وهم موزعين على المراكز التالية:

جدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

عدد أفراد عينة الدراسة	العدد الإجمالي للمعلمين	المراكز
06	08	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتادميت
04	07	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بواقنون
04	05	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بدراع بن خدة
14	20	المجموع

- نلاحظ من خلال الجدول أن العدد الإجمالي للمعلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة) بالمراكز المذكورة أعلاه قد بلغ (20) معلما، اختير منهم للدراسة الاستطلاعية (14) معلمين يمثلون نسبة 70% من العدد الإجمالي للمعلمين.

- أما توزيع أفراد عينة الدراسة (14) معلمين حسب السلك الوظيفي هو كالتالي:

جدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السلك الوظيفي.

المتغير				المركز
السلك الوظيفي		السلك الوظيفي		
مربي	مربي مختص	مربي	مربي مختص	
%	ت	%	ت	
40%	04	20%	02	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتادميت
20%	02	20%	02	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بواقنون
30%	03	10%	01	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا

				بدرعين خدة
90%	09	50%	05	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن العينة الاستطلاعية فيما يخص السلك الوظيفي، فقد مثل المربون المختصون نسبة (50%) أما نسبة 90 % للمربين.

أما عن توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية فهو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يوضح أفراد عينة الدراسة، حسب سنوات الأقدمية.

المربي		المربي المختص		متوسط الأقدمية
أقل من 6 سنوات	أكبر من 6 سنوات	أقل من 6 سنوات	أكبر من 6 سنوات	المركز
02	01	01	02	المركز النفسي البيداغوجي بتادمايت
01	01	01	01	المركز النفسي البيداغوجي بواقنون
01	02	/	01	المركز النفسي البيداغوجي بدرع بن خدة

يتضح لنا من خلال الجدول أن متوسط سنوات الأقدمية لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للمراكز الثلاثة قد بلغ 6 سنوات، وعليه فقد بلغ عدد المربين المختصين (04) ممن لديهم سنوات أقدمية أقل من 6 سنوات، و(02) ممن لديهم سنوات أقدمية أكثر من 6 سنوات، في حين أن المربين فقد بلغ عددهم (04) ممن لديهم سنوات أقدمية أقل من 6 سنوات، (04) ممن لديهم سنوات أقدمية أكثر من 6 سنوات. أما فيما يخص المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة فقد كمثل في المستوى الثانوي والجامعة.

5. الحدود الزمانية والمكانية للبحث:

المجال المكاني:

✓ كون الدراسة الحالية تهتم بالكشف عن تقييم الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة)، وعليه اخترنا المراكز النفسية البيداغوجية المتخصصة بالتكفل بالأطفال المعاقين ذهنياً، والمتواجدة في الولاية، وتتمثل هذه المراكز في:

- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً بتادمايت.
- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً بواقنون.
- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً بذراع بن خدة.

المجال الزماني:

تتمثل في الفترة الممتدة من شهر فيفري 2020، وتم تكملته في شهر سبتمبر 2020، وهذا راجع إلى جائحة كورونا الذي أوقف كل شيء أمامنا ولكن بعد احترام الإجراءات الوقائية.

الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة قدرها معلما لتلاميذ المعاقين ذهنياً (فئة خفيفة ومتوسطة).

الأداة المستعملة: تمثلت في مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد فاطمة غانم (2008).

6. أداة البحث:

تم الاعتماد على مقياس الكفايات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة لفاطمة غانم (2008)، الذي يحتوي على أربعة أبعاد وكل بعد يحتوي مجموعة من الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي الذي يمارسه المعلم داخل الحجرة الدراسية مع ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، بلغ عددها الكلي 34 كفاية اعتبرت صالحة للقياس، وقد تم توضيح كيفية إعدادها بالتفصيل في فصل الدراسة الاستطلاعية. أما عن الجدول الآتي فسيوضح كيفية توزيع الكفايات التعليمية المعدة حسب أبعاد الأداة.

جدول رقم (12): يوضح توزيع الكفايات التعليمية.

الكفايات التعليمية	البعد
3	التهيئة الملائمة للنشاط
13	تسيير النشاط
14	الاتصال والتفاعل الصفي
4	تقييم سير النشاط

يبين الجدول السابق توزيع الكفايات التعليمية حسب الأبعاد الأربعة للمقياس وهي: بعد التهيئة الملائمة للنشاط الذي ضم ثلاث كفايات تعليمية، أما بعد سير النشاط فقد تكون من ثلاثة عشر كفاية تعليمية، في حين تكون بعد الاتصال والتفاعل الصفي من أربعة عشر كفاية تعليمية، وأخيراً احتوى بعد تقييم سير النشاط على أربعة كفايات تعليمية.

الخصائص السكومترية للمقياس:

سيتم حساب الخصائص السكومترية لمقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد فاطمة غانم (2008).

جدول رقم (13): يمثل صدق وثبات مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد فاطمة غانم (2008).

التجزئة النصفية		قيمة الثبات ألفا كرومبخ	العينة
الصدق والثبات بالجزر التربيعي	معامل الارتباط سيبرمان براون		
0.82	0.68	0.67	34

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة ثبات "ألفا كرومبخ" قدرت ب (0.67)، وهي قيمة تدل أن المقياس يتميز بثبات مرتفع، أما قيمة الصدق قدرت ب (0.82) وهذا ما يدل أن المقياس يتميز بالصدق.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

للتحقق من الفرضيات المقترحة في الدراسة، تمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي.
- اختبار تجانس العينتين لفيشر "ف".
- اختبار "t" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين.

كما تم الاستعانة في إجراء الحسابات باستخدام البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS.

خلاصة:

تعرض هذا الفصل إلى وصف منهج البحث المستخدم في الدراسة، ثم توضيح اجراءات الدراسة الاستطلاعية التي مكنت من تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية المقدره ب:14 معلما، ثم توضيح كيفية تحديد مجتمع وعينة البحث، بالإضافة إلى الحدود الزمانية والمكانية للبحث، وكذا عرض لأداة شبكة الملاحظة المعدة، إلى جانب توضيح كيفية تطبيق الدراسة، وفي الأخير تبين الأساليب الاحصائية المعتمدة في المعالجة. وسيتم عرض وتحليل نتائج الدراسة في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد.

1. عرض نتائج الفرضية الاولى.
2. عرض نتائج الفرضية الثانية.
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة.
4. تحليل ومناقشة النتائج.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

في هذا الفصل تتناول الدراسة مناقشة وتفسير النتائج المعروضة سابقا حسب الفرضيات المنصوصة في الدراسة.

1. عرض وتحليل وتفسير النتائج:

1.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

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

لحساب الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، استخدام "spss" لدراسة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والحد الأدنى والأعلى، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (14): يوضح امتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية.

المجموع	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
690	61	47	4,53	53,08	14

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة الانحراف المعياري يقدر بمقدار (4.53)، أما قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين قدر ب(53.08) وهو يفوق المتوسط، يعني أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات بدرجة متوسطة، وكذلك نستخلص أكبر قيمة للكفاية أي الحد الأعلى وهي 61 وأقل قيمة أي الحد الأدنى وهي 47.

1. 2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها

الاختلاف لسنوات الأقدمية للمعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة" والنتائج معروضة في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15): يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف سنوات الأقدمية للمعلم.

سنوات الأقدمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	07	53.14	5.66	-0.42	12	0.05
المجموعة الثانية	07	54.29	4.38			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للمجموعة الأولى من المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من ست سنوات فقد بلغ (المتوسط الحسابي=53.14) وتتحرف عنه القيم بدرجة (الانحراف المعياري=5.66) ،في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية من المعلمين الذين تزيد سنوات أقدميتهم في مهنة تدريس المعوقين ذهنياً عن ست سنوات (المتوسط الحسابي=54.29) ،وتتحرف عنه القيم بدرجة (الانحراف المعياري=4.38) وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين غير متجانستين حسب اختبار "t" المحسوبة (t=-0.42) وهي قيمة غير دالة عند درجة الحرية (العينة=12) > -0.42 ومنه عدم وجود فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً والذين تقل سنوات الأقدمية لديهم عن ست سنوات ونظائرهم ممن تزيد عنها أو تساويها.

وعليه يرفض فرض البحث ويقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى سنوات الأقدمية.

1. 2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي للمعلم".

يبين الجدول الآتي نتيجة حساب الفروق في الكفايات التعليمية بين متوسطي معلمي المعوقين ذهنياً الذين لديهم مؤهل علمي من مستوى ثانوي ونظائرهم من المستوى الجامعي.

جدول رقم (16): يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف المؤهل العلمي للمعلم.

مستوى المعلمين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى ثانوي	09	54.78	4.79	-1.09	12	0.05
مستوى جامعي	05	51.80	5.02			

يوضح الجدول قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين من ذوي المستوى الثانوي (المتوسط الحسابي=54.78)، وتتحرف عنه القيم بدرجة (الانحراف المعياري=4.79)، أما متوسط قيم المعلمين ذوي المستوى الجامعي قد بلغ (المتوسط الحسابي=51.80)، وتتحرف عنه القيم بمقدار (الانحراف المعياري=5.02) ن وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين الغير المتجانستين حسب اختبار التجانس ل"فيشر" فقد وصلت قيمة "t" المحسوبة (t=-1.0) وعند مقارنتها بقيمية "t" المجدولة وذلك عند درجة حرية (العينة-2=12) ومستوى الدلالة 0.05% فإنها أقل من (-1.09 > 0.05) ن بذلك فهي غير دالة على وجود فروق جوهرية بين متوسطي المجموعتين وبالتالي فإننا نرفض البحث ونقبل الفرض الصفري الذي ينص أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى المؤهل العلمي للمعلم.

والآن سوف نتطرق إلى تفسير ومناقشة النتائج.

2. مناقشة النتائج:

بعد الحصول على النتائج الخاصة بفرضيات البحث سوف نقوم بمناقشة هذه النتائج حسب الدراسات السابقة فيما يلي:

2. 1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال وصف نتائج المعالجة الاحصائية للفرضية الأولى في الجدول رقم (13) والتي تنص على أن نتوقع أن يمتلك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعاقين ذهنياً الخفيف والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

هذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي سعت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازم امتلاكها أو التدريب عليها لأداء مهنة التعليم بنجاح وفاعلية خاصة في ضوء الحركة القائمة على الكفايات، سواء تعلق الأمر بمعلمي التعليم العادي أم المكيف لاحتياجات فئة من المتعلمين القابلين للتعلم.

فمن بين هذه الدراسات السابقة التي اتفقت معها نتائج الدراسة الحالية نذكر دراسة "ايفا وشنطون waddington Eva" (1971) والتي اتفقت معها في الكفايات الفرعية الآتية: تحفيز التلاميذ، الاستجابة للفروق الفردية، ضبط الفصل والمودة والألفة بين المعلم والتلميذ ومشاركة والتلاميذ في أنشطة التعلم والتفاعل المقترح العادل مع التلاميذ، تنويع المواد والوسائل التعليمية وتقييم تقدم التلاميذ في التعلم.

(محمد زياد حمدان، 1999، ص 17-22)

كذلك اتفقت مع دراسة "فيريرو Ferrero" (1971) بشأن الكفايات الخاصة الأتية:
"تنظيم الدرس وإشراك التلاميذ في الدروس".

(عبد الرحمان صالح الأرزق، 2000، ص 217-218)

كما اتفقت مع ما توصلت إليه قائمة الكفايات التي أعدتها كلية التربية جامعة عين شمس (1982) فيما يتعلق "بكيفية استخدام المادة التعليمية والأنشطة والتفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل والتقويم".

(غازي مفلح، 1998، ص 87).

أيضا اتفقت مع ما انتهى إليه "حسن حسين زيتون" (2000) و"سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2004) في وصفهما للكفايات التعليمية المتعلقة بتنفيذ الدرس وهي: التهيئة للدرس، تنظيم بيئة الفصل، جذب الانتباه، تنويع الحافز، تحسين الاتصال واستخدام الوسائل التعليمية، إدارة الفصل، توجيه الأسئلة الصفية والتقويم التكويني والنهائي".

أما بالنسبة لاتفاقها مع نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد اتفقت مع دراسة "رود Rod" (1978) ودراسة "ستانباك ومافير Stain back and Mavere" (1985) ودراسة "الثل أمل" (1988) ودراسة "الحديدي منى" (1994) فيما يتعلق بالكفايات التعليمية الأتية: التمكن من أساليب التعليم والنشاطات الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، اختيار المواد والوسائل التعليمية ومراعاة الفروق الفردية استخدام أنواع التعزيز المختلفة في الوقت المناسب، متابعة أداء الفصل، تنظيم البيئة التعليمية وتقييم أداء الطفل المعوق.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة "أسامة البطانية" (2004) حول حصول معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى عالي أو متوسط في الكفايات التعليمية المتمثلة خاصة في

مهارة التفاعل الايجابي مع التلاميذ وتهيئة مناخ الحجرة الدراسية وتوفير الوقت المناسب وتوزيعه في أثناء تدريسه وتطبيق نظم التعزيز المتنوعة أثناء الدرس.

أيضا اتفقت مع نتائج دراسة "وائل محمد مسعود" (2004) فيما توصل إليه من كفايات يحتاجها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في استعداد الوسائل التعليمية الملائمة للتلاميذ، وإتقان صياغة الأهداف التعليمية المناسبة مع قدرات التلاميذ، وإتقان طريقة اختيار التلاميذ، والتحكم في زمن الحصة حسب الأهداف التعليمية، والقدرة على تنظيم البيئة الصفية وطريقة إدارتها.

كذلك اتفقت مع ما خلصت إليه "خولة أحمد يحي" (2007) من كفايات تعليمية لازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في القدرة على ممارسة المهارات المختلفة التي تلائم الطفل المعوق ذهنيا، وإتقان كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال، والقدرة على ابتكار مناخ تعليمي مقبول، ومراعاة تدني قدرتهم على الفهم والإدراك والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.

فبالرغم من التنوع في وسائل تحديد الكفايات التعليمية في الدراسات السابقة ما بين الاستبيانات وشبكات الملاحظة، إلا أنها كانت في أغلبها تتفق في العديد من الكفايات التعليمية الضرورية لممارسة معلم ذوي الاحتياجات الخاصة والمهنة تعليم هذه الفئة. وقد يفسر هذا الاتفاق ما بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة سواء منها المتعلقة بالتعليم العادي أو الخاص بمدى فعالية برامج التكوين والتدريب التي يتلقاها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة قبل أو أثناء الخدمة، والتي تبرز أثارها الإيجابية في السلوك المهني للمعلم و أداءه بإتقان للكفايات التعليمية في الموقف التعليمي التعليمي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

هذا ما تؤكدته دراسة "ربيعة علاونة وآخر" (2007) في أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا صرحوا باستفادتهم من برنامج التكوين بالرغم من كثافة محتواه، كما استفادوا منه في اكتساب مهارات التعامل مع المتخلفين ذهنيا وأنهم راضون كليا على ما تلقوه من تكوين.

(ربيعة علاونة وآخر، 2007، ص16-22)

هي النتيجة نفسها التي توصل إليها كل من "أي وفن wai & fun" (1995) في دراسة تهدف إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الخاصة بذوي التخلف العقلي في "هونغ كونغ"، و التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى غالبية معلمي التربية الخاصة.

وكذا دراسة "عبد العزيز بن محمد العبد الجبار" (2004) بمدينة الرياض والذي خلص فيها إلى أن مستوى الرضا الوظيفي كان عاليا لدى معلمي التربية الخاصة.

(عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، 2004، ص72-87).

فشعور المعلم بالقيمة الإنسانية و الروحية لما يقوم به ويلقنه من مهارات سلوكية لفائدة ذوي الاحتياجات الخاصة، يجعله يحرص على إتقان ممارستها والتكيف مع الصعوبات التي قد تواجهه أثناء ممارسته للعملية التعليمية التي تتطلب منه تكييف عناصرها حسب احتياجات المتعلمين المعاقين وحسب امكانياتهم وقدراتهم في كل نشاط.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية التي مفادها "توجد فروق دالة احصائيا في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) نظرا

لاختلاف سنوات أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية لهذه الفئة. بحيث يشير الجدول رقم (14) إلى نتائج المعالجة الاحصائية للفرضية.

في هذا السياق يرى " يونج وجاكوبس " "Joung et Jackbs" بأن الخبرة التعليمية تتوقف عن أن تكون عاملاً مؤثراً في أداء المعلم بعد 6 سنوات من الخبرة.

(إبراهيم قاعود وآخرون، 2001، ص336-337)

هذا ما ينطبق على أفراد عينة الدراسة، حيث يلاحظ أنه يغلب على ممارستهم التعليمية، التقليد والنمطية في أداء سلوكيات الموقف التعليمي واكتسابها مع الوقت على حد سواء بالنسبة للمعلمين ممن تقبل خبرتهم عن (6) سنوات أو ممن تزيد عليهم.

ولعل ذلك يرجع إلى التفاعل والاحتكاك المستمر فيما بين المجموعتين، وكذا التبادل المستمر للتوجيهات والارشادات بشأن عملية التدريس، وذلك أثناء الندوات والاجتماعات البيداغوجية التي تعقد أسبوعياً خلال السنة الدراسية، إضافة إلى حرص معلمي نو الخبرة القصيرة، لأقل من (6) سنوات على ضرورة حضورهم للدورات التدريبية لغرض تحسين معارفهم وأدائهم المهني.

كما يشعر معلمي نوي الخبرة الطويلة أو من لديهم سنوات أقدمية في الممارسة التعليمية تفوق (6) سنوات بعدم الرغبة في تغيير ممارستهم التعليمية واكتفائهم بتكرارها أثناء أداء النشاطات التربوية والتعليمية مع التلاميذ.

في هذا السياق يشير "الخطيب 2007" بأن عدم وجود طريقة تعليمية واحدة تناسب جميع الطلبة أمر يدركه المعلمون من جهة وأمر يوضحه البحث العلمي من جهة ثانية، وذلك غالباً ما يدفع بالمعلمين إلى الاعتقاد بعدم وجود مبرر قوي ليغيروا من أساليبهم طالما أن الأساليب متنوعة وعديدة.

(ربيعة علاونة وآخر، 2007، ص10).

الأمر الذي يجعل الفروق لا تظهر ما بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة أي أقل من (6) سنوات ونظائرهم ممن تزيد عنها.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة "الحديدي منى" (1991) التي لم تكتشف عند أثر الخبرة التدريسية على الكفايات التعليمية المطلوبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في حين اختلفت مع نتائج دراسة "أسامة البطانية" (2004) في ظهور فروق دالة لدى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية، يعزى فيها للخبرة التدريسية، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة دون 5 سنوات".

(أسامة البطانية، 2004، ص44)

لكن اختلفت النتيجة مع ما انتهى إليه كل من "تسمين لوري، ولوب" "Stempien ;lorie et Lob 2002" إلى أن عدم الرضا كان شائعاً بشكل أكبر لدى معلمي التربية الخاصة الأقل خبرة.

(Stempien et Al ;2002 ;P258-267)

كما يعود الاختلاف إلى ما ذكر أنفاً فيما يتعلق بسنوات الأقدمية إلى الاختلاف بين العينات المدروسة.

2.3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة التي مفادها توجد فروق دالة احصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) وذلك لاختلاف المؤهلات العلمية للمعلم. بحيث يشير الجدول رقم (15) نتائج المعالجة الاحصائية لمعطيات الفرضية الثالثة، وقد بينت النتائج رفض فرض البحث وقبول الفرض الصفري الذي يقر على أنه "لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، يعزى فيها الاختلاف إلى المؤهل العلمي للمعلم.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "نصر مقابلة" (1989) الذي توصل إلى أنه " لا وجود لأثر الخبرة التدريسية والدرجة العلمية في فعالية المعلم لممارسة الكفايات التعليمية."

(إبراهيم حامد الأسطل وآخر، 2003، ص22)

لكن اختلفت مع نتيجة "الحديدي" (1991) و"أسامة البطانية" (2004) في وجود فروق لمدى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية، تعزى إلى متغير المؤهل للمعلمين. إذا كانت الفروق لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريا فأعلى".

(أسامة البطانية، 2004، ص44-45)

قد يفسر هذا الاختلاف في النتائج السابقة بإرجاعه لاختلاف الموجود بين العينات المدروسة، حيث أن دراسة "الحديدي" (1991) اعتمدت على عينة دراسة "أسامة البطانية" (2004) من جميع معلمي التربية الخاصة دون تمييز وتحديد لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها.

بينما اشتملت عينة الدراسة الحالية على فئة معلمي المعوقين ذهنيا والمحددة في النوع (الخفيف والمتوسط) أي الفئة التي لديها قابلية للتعلم والتدريب "والذين يمكنهم الاستفادة من برنامج تربوي لمرحلة التعليم الابتدائي".

(مصطفى النصراوي وآخر، 1995، ص15-16)

خاصة عندما تقدم لهم الخدمة التربوية والتعليمية في مراكز متخصصة في التعليم المكيف لاحتياجاتهم وقدراتهم.

هذا ما يؤكد عليه "جولدشتين H.goldstien" في دراسة أجراها على تلاميذ أربعة فصول خاصة، وتلاميذ متخلفين عقليا يدرسون في المدارس العادية، وأعاد اختبارهم بعد

أربعة سنوات بنفس الاختبارات، فتوصل إلى رفض الزعم القائل إن التلاميذ المتخلفين ذهنياً الذين يدرسون في المدارس العادية أحسن من تلاميذ الفصول الخاصة.

فسر ذلك " بأن التلاميذ قد تلقوا برنامجاً دراسياً يهدف إلى حشد همهم وكفاءة مدرسي الفصول الخاصة، وتعاون مشرف البرنامج مع مدرسي الفصول وإحاطتهم علماً بظروف كل طفل ومستواه الذهني والتوصيات بشأنه".

(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص 241-242)

كما قد يرجع عدم تحقق وجود فروقات دالة في الكفايات التعليمية بين معلمي ذوي المؤهل العامي من المستوى الثانوي ونظيرهم من ذوي المستوى الجامعي إلى الاعتبارات الآتية:

- أن أغلب أفراد عينة الدراسة الحالية من ذوي المستوى النهائي، حيث بلغ عدد (09) معلماً في مقابل (06) معلمين من ذوي المستوى الجامعي، أي المجموعة الأولى مثلت معدل (54-78) بينما المجموعة الثانية مثلت (51-80) من العدد الاجمالي لأفراد العينة الذي هو (15) معلم.

- بالعودة إلى النصوص التشريعية التنظيمية الخاصة بشروط الالتحاق بالتكوين الخاص بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تشير المادة (32 و36) من الجريدة الرسمية لوزارة التشغيل والتضامن الوطني "أنظر الملحق الأول".

إلا أنه "يشترط في توظيف المربين مستوى نهائي إضافة إلى سنتين تكوين، في حين أن المربين المختصين يشترط فيهم أن يكونوا حائزين على شهادة البكالوريا تابعوا بنجاح لمدة 03 سنوات تكويناً متخصصاً في مؤسسة تكوين عمومية متخصصة".

(الجريدة الرسمية، 1993، ص 12-13)

ما يلاحظ في ذلك أنه لا يوجد اختلاف كبير في فترة التكوين المتخصص بذوي الاحتياجات الخاصة ما بين المربي والمربي المختص والتي هي سنة واحدة وفي ظل الدورات التكوينية المستمرة التي يستفيد منها كل من المربي والمربي المختص أثناء الخدمة، هذا من شأنه أن يقضي على الفروق في الأداء، فيظهر كل من المربي والمربي المختص متكافئين في ممارستهما التعليمية مهما كان الاختلاف في المؤهل العلمي.

إن الرغبة لدى الطالب المعلم في الالتحاق بالتكوين المتخصص في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان بمستوى نهائي أو حاصل على شهادة البكالوريا، فقد ترتبط بالرغبة لديه وبالداغوجية للتعلم والانجاز، حيث يشير "فاروق عبد الفتاح" (1987) "بأن الدافعية ترتبط بالكفايات من حيث أن الرغبة المستمرة والسعي للنجاح وإنجاز أعمال صعبة، كراعية المعوقين ذهنياً، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل جهد ووقت ممكن وبأفضل مستوى الأداء".

(مصطفى حسين باهي وآخر، 1998، ص24)

كما قد ساهمت محتويات البرامج التكوينية والدورات التدريبية قبل أو أثناء الخدمة بتزويد المعلمين بالمعارف، والتدريب على المهارات الأدائية للكفايات التعليمية، إضافة إلى استفادة المعلمين من الندوات الأسبوعية التي تنعقد بالمركز المتخصص، والتي يتطرق فيها الفرق البيداغوجية (الأخصائيون النفسانيون، والتربويون، المربون والمربون المختصون، المستشار التقني، والمساعدة الاجتماعية) إلى تدارس المسائل البيداغوجية ومناقشة المشكلات التي تعرقل سير العملية التعليمية واقتراح البرامج الفردية والجماعية الخاصة بالتوجيه والارشاد النفسي والتربوي والأسري لفائدة التلاميذ المعوقين ذهنياً وأسرهم، والاتجاهات الإيجابية التي قد يظهروها المعلمين نحو مهنتهم الإنسانية وشعورهم بالمسؤولية نحو تعليم هذه الفئة من المتعلمين ممن يحتاجون إلى تكيف العملية التعليمية حسب

احتياجاتهم وقدراتهم وامكانياتهم، قد يكون لها أثر على امتلاكهم للكفايات اللازمة للتعليم المكيف والتعامل بإيجابية مع هذه الفئة القابلة للتعلم والتدريب.

في هذا السياق يرى "روزشال وجوكيسون" "Rosenthal et Jacobsan" (1968) فيما يتعلق بأثر توقعات المعلمين في تحصيل الأطفال المتخلفين، حيث دلت دراسته بأن "توقعات المعلمين ترتبط ارتباطاً إيجابياً بتحصيل هؤلاء الأطفال في حين أن التوقعات السلبية للمعلمين تقلل من تحصيل هؤلاء الأطفال".

(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص 171-172)

بالتالي فإن المؤهل العلمي للمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة قد لا يكون له أثر امتلاك الكفايات التعليمية الخاصة بأداء الموقف التعليمي مع التلاميذ المعوقين ذهنياً من فئة (الخفيفة والمتوسطة) القابلة للتعلم والتدريب.

استنتاج عام:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة على الفرضية الأولى التي تنص على توقع أن يمتلك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

أما الفرضية الثانية والثالثة، سعت للكشف عن الفروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ويعزى فيها اختلاف في سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة، ومؤهله العلمي.

فمن خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في جدول الفصل الخاص بعرض نتائج، يتبين أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة وأنه لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في كفايات المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة يعزى إلى المؤهل العلمي، والسلك الوظيفي للمعلم وسنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ونوعية إعاقة التلاميذ المتكفل بهم (الخفيفة والمتوسطة).

نستخلص من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة وفي إطار حدودها البشرية، والمكانية والزمانية التي أجريت فيها، أنه يبدو أن استراتيجيات تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) في الجزائر بأنها متأثرة بالمنحنى الإنساني والسلوكي القائم على احترام هذه الفئة من المجتمع والتركيز على ممارسة مختلف المهارات التعليمية اللازمة لأداء الموقف التعليمي التعليمي بنجاح وفعالية.

فيظهر ذلك الأثر الإيجابي من خلال التركيز أثناء التكوين والتدريب المستمر للمعلمين على أن تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة

وتقبلهم، والشعور بالمسؤولية نحوهم. هذا من جهة ومن جهة أخرى السعي إلى تكوين نظام من المعتقدات، ينظر فيه إلى هذه الفئة من المعوقين ذهنيا على أن لديهم قابلية للتعلم والتدريب إذا ما توفرت لهم ذلك والتدريب بتكييف البيئة التعليمية لاحتياجاتهم وامكانياتهم وقدراتهم. وهذا الاعتقاد يشكل عاملا رئيسيا في حشد الدافعية لدى المعلمين لتعليم هذه الفئة وامتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لتدريسها، ذلك ما يحقق أهداف نجاح التربية الخاصة المنشودة.

الاقتراحات:

- يجب على المعلمين الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة خاصة فئة المعاقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة).
- يجب امتلاك المعلمين المؤهلات والكفايات اللازمة من أجل التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير الامكانيات اللازمة للمعلمين من أجل التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقريب المعلمين إلى الإدارة لتقديم انشغالاتهم وأرائهم.
- الحرص على إتقان العملية التعليمية ممارستها وللتكيف مع الصعوبات التي قد تواجهها.

خاتمة:

يتمثل موضوع بحثنا هذا في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة)، بحيث يعتبر المعلم وطريقة تدريسه ركنا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية، ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية. بحيث يعتبر معلم التربية الخاصة المطالبة الأكثر من أي معلم آخر بالإعداد التربوي، لأن عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ليست مجرد عملية تعليم فحسب، ولكنها علاو على ذلك فإنها عملية إرشاد وعلاج وتوجيه.

وأن تدريب وتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تعد خطوة جيدة في مساعدة المعلم على اكتساب خبرة ومؤهلات تجعله يقدم كل ما لديه من كفاءات وقدرات لتدريس وتربية وإعادة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

اللغة العربية:

أ. الكتب:

1. أحلام رجب عبد الغفار (2003) : الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
2. أحلام رجب عبد الغفار (2003) : تربية المتخلفين عقليا، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
3. أحمد الرفاعي ومحمد غنيم مصطفى (1985) : بطارية تقدير كفاءة المعلم، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.
4. إمام مختار حميدة وأحمد النجدي (2003) : مهارات التدريس، ط2، مكتبة زهران الشرق، القاهرة.
5. تيسير مفلح كوافحة (2003) : مقدمة في التربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. جلال سعد (1999) : الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
7. حسن حسين زيتون (2001) : مهارات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
8. حسن حسين زيتون (2001) : مهارات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
9. حسن حسين زيتون (2003) : استراتيجيات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، وسعد عبد الرحمان (1983) : القياس، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
10. خواجه ميرفت، السايح مصطفى (2008) : المدخل في التربية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

11. رأفت محمد، عبد الغفار، عبد السلام، وسيف، فيلب صابر (1967): دراسة مقارنة عن شخصية المتفوقين والعاديين بين طلاب وطالبات المدارس الثانوية العامة المجلة الاجتماعية القومية، مايو.
12. زهران عبد السلام (1977) : الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
13. الزهيري إبراهيم (2002): تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
14. سهى أحمد أمين (1999): المتخلفون عقليا بين الإساءة و الإهمال، دار قباء، القاهرة.
15. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003) : كفايات التدريس، ط1، دار الشروق والتوزيع، الأردن.
16. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004) : تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم النموذج في القياس والتقويم التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
17. السوسي عبد الرحمان (1996) : منهج البحث العلمي، المكتب العربي الحديث، مصر.
18. شحات محمد (2007) : تدريب التربية الرياضية، جامعة المنصورة، كلية التربية الرياضية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
19. شحاد محمد (2007) : تدريس التربية الرياضية، جامعة المنصورة، كلية التربية الرياضية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
20. عبد الفتاح يوسف (1994) : بعض الخصائص المدركة و المأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي، مجلة علم النفس (3).
21. عبد المجيد عبد الرحيم (1997): تنمية الأطفال المعاقين، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

22. عبدالرحمان صالح الأزرق (2000) : علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت.
23. فخر الدين القلا ويونس ناصر (2003-2004)، ط1، أصول التدريس وطرائقه، منشورات جامعة دمشق.
24. كمال إبراهيم مرسى (1996) : مرجع في علم النفس التخلف العقلي، ط1، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.
25. ماجدة السيد عبيد (2000) : الإعاقة العقلية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
26. محمد أحمد كريم (1983) : بحوث ودراسات في التربية، ط1، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة.
27. محمد الدريج (1991) : تحليل العملية التعليمية، ط3، المركز القومي لتكوين مفتشي التعليم، الرباط.
28. محمد الدريج (2003) : مدخل إلى علم التدريس، ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.
29. محمد زياد حمدان (1999) : أساليب التدريس، دار التربية الحديثة للنشر والاستثمارات والتدريب، الأردن.
30. محمود عبد الحليم منسى (2003) : التقويم التربوي، ط2، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، القاهرة.
31. مرعي توفيق (1983) : الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
32. مرعي توفيق (1983) : الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

33. الهذلي عبد الله محسن حسن (1995) : مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، العدد 35، المجلد التاسع.

ب. المجالات:

34. أسامة البطانية (2004): تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد 1، كلية التربية، جامعة دمشق. ص 13-49.

35. خرياش هدى (2006): طرق تعليم المتخلفين عقليا وأساليب تقييمها، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 02، الخاص بالملتقى الدولي الثالث حول التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر، ص 217-229.

36. ليلي كرم الدين (2006): الاتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03، الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ص 77-108.

37. محمد أرزقي بركان (2006): الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنيا، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03، الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر، ص 221.

38. محمد زردمي ولويزة فرشان (2006) : الاحتياجات الخاصة، دراسة حالة لأطفال متخلفين ذهنيا بدرجة المتوسط، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03، الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة،

مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف،
الجزائر، ص 194-216.

39. محمد مقدار (2006) : قضايا في طريق التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة
تنمية الموارد البشرية، العدد 03، الخاص بالملتقى الرابع، الجزء الأول حول رعاية
وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية،
جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر، ص 32-46.

40. مسعودة مليا تجربة التأهيل المهني بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين
ذهني، دقسي 1 قسنطينة، مجلة الافق التربوي تصدر عن المركز الوطني لتكوين
المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة، العدد رقم 09.

41. وائل محمد مسعود (2004): أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية
المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود،
المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد 05، تصدر عن الأكاديمية العربية للتربية
الخاصة الرياض. ص 97-134.

ج. الرسائل:

42. سلوى محمد علي مرتضي (1992)، فاعلية برنامج لتدريب الموجهين التربويين
على مهارات التوجيه التربوي الأساسية في رياض الأطفال، رسالة لنيل درجة
الدكتوراة في التربية غير منشورة، جامعة دمشق.

43. غازي مفلح (1998): الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمي المرحلة الابتدائية
إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، دراسة مقدمة لنيل
درجة الماجستير في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق.

هـ. الوثائق:

44. فريد حاجي وعبد الرزاق أيدر (2002)، **الكفاءات العرضية (الأفقية)**، دليل مرجعي، العدد 18، الصادر عن المركز الوطني للتوثيق التربوي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

45. فيليب بيرنو (2002)، ترجمة مصطفى بن حبليل، **المقاربة بالكفاءات هل هي حل للإخفاق المدرسي؟** تصدر عن المركز الوطني للتوثيق التربوي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
ر. المعجم:

46. مصطفى إبراهيم وآخرون: **المعجم الوسيط**، دار الدعوة، الطبعة الرابعة.

المراجع باللغة الأجنبية:

47. Centre National de formation des personales spécialises des établissements pour handicapés (1992) **Guide de prise en charge des établissements pour déficients Mentaux**, tome 1.
48. Erickson, M.J.(1965) **the Mentally. Retarded child in classroom**, London: The Macmillan Co.
49. Gartmer ,w.i.(1977) **learning and Behaviour chareeistis of Exeptional children and youth-A Humamistic Aproach**. Newyourk: Allyn and Bacon.
50. Gunzbery, H.c.(1968) **social competence and mental handicap**. An introdyction to sociale Education. London: Baillir tiredall.
51. Houton, W.R.(1973) **competency Based teacher Education Research : progress problems and prospects**, Reserch Associates, INC.
52. Kellough, Richanal D (1971) :”**Effective self-satisfying Modes of teaching; science Education**, p456-463.
53. Kirk, S.A.(1972) **Education of exceptional children-boston**: Houghton mifflim.

54. Mourad Allaoua (1998), **manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement.** Edition palais du livre, Alger.

55. Neisworth, J.T. and Smith, R.M. (1978) **Retardation: issues assessment and intervention.** New York: McGraw Hill.

الملاحق

ملحق رقم (01):

مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لغانم فاطمة (2008)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علوم التربية.

بيانات أولية

بيانات خاصة بالمربي	معلومات خاصة بالملاحظ
الجنس ذكر: أنثى:	المركز البيداغوجي:
مربي مختص: مربي:	اسم الملاحظ:
سنوات الأقدمية في المهنة:	مهنة الملاحظ:
المؤهل العلمي متوسط ثانوي جامعي	خبرة الملاحظ:
	رقم الملاحظ:
	تاريخ إجراء الملاحظات: 2007/...../.....
	موضوع نشاط:
	مستوى القسم الملاحظ: متوسط خفيف

التعليمات :

أخي الملاحظ أختي الملاحظة.

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتسجل ملاحظاتك حول ممارسة المعلم أثناء النشاط اليومي وخلال حصة دراسية مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، علما أنه لا توجد ملاحظة مهمة وأخرى غير مهمة، وأن إجابتك سوف تخص بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

مثال توضيحي :

الفقرات	يمارسها دائما	يمارسها أحيانا	لا يمارسها
01- يلقي التحية على التلاميذ	x		

لا يمارسها	يمارسها أحيانا	يمارسها دائما	الفقرات	الأبعاد
			<p>1- يطرح في بداية الحصة سؤالاً مفتوحاً على المتعلمين حول النشاط الماضي.</p> <p>2- يستذكر المعلم جزءاً من النشاط الماضي ويطلب من المتعلمين استكمال باقي عناصر النشاط.</p> <p>3- يستخدم أشياء مألوفة في حياة المتعلمين ويربطها بنشاط اليوم لغرض استثارة دافعيتهم.</p>	<p>الهيئة الملائمة للنشاط</p>
			<p>1- يقوم في المرحلة الأولى من مراحل طريقة سوقان التعليمية و المتدرجة بعرض عملي للنشاط أمام المتعلمين.</p> <p>2- يطلب في المرحلة الثانية من الطريقة التعليمية لسوقان من المتعلمين أن يبينوا له ما تعلموه من العرض باستخدام الإشارات فقط.</p> <p>3- يطرح في المرحلة الثالثة من طريقة سوقان سؤالاً على المتعلمين حول موضوع النشاط ويلاحظ إجاباتهم الشفوية.</p> <p>4- يستخدم الوسائل التعليمية الملائمة لمراحل إنجاز النشاط اليومي حسب أهدافها.</p> <p>5- ينوع في استخدام الوسائل في كل مرحلة ليثبت المعارف عند المتعلمين.</p> <p>6- يعتمد على الألعاب التربوية في تنفيذ النشاط.</p> <p>7- يذكر المتعلمين بما تعلموه في المرحلة السابقة قبل الانتقال إلى المرحلة الآتية.</p> <p>8- يراعي التدرج في المراحل من الجزء إلى الكل أثناء عرض النشاط.</p> <p>9- يراعي التدرج في المراحل من السهل إلى الصعب أثناء عرض النشاط.</p> <p>10- يتابع باستمرار تطبيق المتعلمين لخطوات النشاط.</p> <p>11- يتحكم في تسيير الوقت أثناء تنفيذه للمراحل الثلاث لسوقان.</p> <p>12- يوجه المتعلمين الذين لديهم صعوبات تعليمية أثناء النشاط.</p> <p>13- مستعداً دوماً لتقديم المساعدة للمتعلمين عندما يطلبونها.</p>	<p>تسيير النشاط</p>

			<p>الاتصال والتفاعل الصافي</p> <p>1- يستعمل لغة بسيطة وقصيرة أثناء عرض النشاط. 2- ينادي المتعلمين بأسمائهم أثناء تقديم النشاط. 3- يتفاعل مع المتعلمين بحبوية وإثارة. 4- يمنح المتعلمين فرص المشاركة في النشاط. 5- يستخدم عبارات شفوية لتعزيز ولمدح المتعلمين (مليح- واصل... الخ) أثناء النشاط. 6- يستخدم إشارات وإيماءات بالوجه لتحفيز المتعلمين أثناء النشاط (تحريك الرأس أعلى-أسفل). 7- يشجع الأطفال على التعبير أثناء النشاط. 8- يستخدم أسئلة تثير تفكير المعلمين. 9- يستخدم نمط التفاعل والاتصال من نوع: معلم ↔ متعلم. 10- يستخدم نمط التفاعل من نوع : معلم ↔ متعلمين بشكل تبادلي. 11- يشجع نمط الاتصال والتفاعل بين المتعلمين أنفسهم أثناء النشاط. 12- يشرك كل المتعلمين في النشاط. 13- يغير من نبرة الصوت وشدته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.</p>	
			<p>تقييم تسيير النشاط</p> <p>1- يطرح أسئلة شفوية في نهاية مرحلة للتأكد من تمكن المتعلمين من المرحلة. 2- يكلف المتعلمين بنشاط يوظفون فيه ما تعلموه في المرحلة الأولى والثانية. 3- يستثمر الصعوبات التعليمية للمتعلمين في تعديل خطوات سير النشاط (تنويع الوسائل-تبسيط المفاهيم). 4- يستخدم بطاقات الملاحظة الخاصة بالتقييم اليومي للأداء الفردي للمتعلم.</p>	