جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

واقع الفعاليات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

(دراسة ميدانية بمدارس ابتدائية بولايات تيزي وزو وبومرداس)

إعداد الطلبة:
بن حمودة سونية
بن عمارة أميرة

تحت إشراف الأستاذ:
مبارك موسى

السنة الجامعية: 2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر

رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه، وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين (سورة النمل، الآية 19).

نحمد الله سبحانه وتعالى على توفيقه لإتمام هذا البحث.

يطيب لي في هذا المقام وغيره أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف الدكتور "مبارك موسى" على ما وجده لي من توجيهات أثناء إعداده لهذا البحث بدءا من اختيار الموضوع وحتى الانتهاء منه، وكان له طيب الأثر في سير خطوات إتمام هذا البحث.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الفضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا البحث. كما أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لشركة أسيا تاتش للخدمات البترولية الخاصة، وعلى رأسها المديرة التنفيذية للدكتورة "بلوكريل"، لما أبدته من تفان وإخلاص، وما بذلته من جهد متواصل وحرص دؤوب على دعم مسيرة الطلبة الأكاديمية، وسعي الجاد للارتقاء بالتخصص نحو التميز والريادة.

وتقف كلمات التقدير عاجزة عن الوفاء لكل من مد لي يد العون، فلكل من ساهم في هذا البحث

الإهداء

إلى من بأسمى معاني الحب والحنان والتفاني بدون حدود... إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله... إلى من أحمل اسمه بكل فخار... إلى من كلله الله بالهيبة والوقار... إلى من علمني العطاء بدون انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار... وستبقى كلماتك نجوم اهتدي بها اليوم وغدا

والدي العزيز

إلى سندي في الحياة... إلى معنى الحب والحنان والتفاني... إلى بسمة الحياة وسر الوجود... إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي... إلى أغلى الحبايب... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار

أبي

إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء... إلى ينابيع الصدق الصافي... إلى من معهم سعدت وبرفقتهم في دروب الحياة سرت... إلى رفيقات دربي... إلى صاحبات القلوب الطيبة والنوايا الصادقة

صديقاتي

أهدي إليكم هذا العمل المتواضع داعية المولى سبحانه وتعالى أن يجعله في ميزان حسناتكم

لامية.

الإهداء

إلى من كللت دعوتها النور الذي أضاء دربي، وسندا لا ينضب في مسيرة العلم

إلى **والدتي**، رمز الحنان والتضحية أرفع لأسمى عبارات الامتنان.

الى من غرس في نفسي قيم الجد والاجتهاد،

الى **والدي**، القدوة والموجه، أقدم أصدق كلمات التقدير والعرفان.

الى **اخوتي الأعزاء**، الذين كانوا لي خير رفيق وداعم،
لكم خالص شكري وامتناني على مؤازرتكم الصادقة.

الى **الأصدقاء ورفقاء الدرب والعلم**
فلكم في كل احترام

الى كل **الأساتذة الكرام** ممن تفضلتم علي بالعلم والمعرفة
لكم مني خالص الشكر وعظيم الامتنان

فاتح

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية تيزي وزو وموم رداس. ولاستكشاف الموضوع قمنا بصياغة التساؤلات البحثية ومن ثم طرح الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

يختلف مستوى ممارسات معلمي التربية الخاصة بولايتي تيزي وزو وبومرداس الممارسات التدريسية لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمتغيرات مختلفة

الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة بولايتي تيزي وزو وبومرداس تُعزى لعامل النوع (ذكور/إناث)

الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة بولايتي تيزي وزو وبومرداس تُعزى لعامل الأقدمية في التدريس (أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبيرة)

الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة بولايتي تيزي وزو وبومرداس تُعزى لعامل المؤهل العلمي (ليسانس/ماستر)

بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات لجأنا إلى بناء استبيان لقياس الممارسات التدريسية لدى أساتذة التربية الخاصة مكونة من ثلاثة محاور، (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس) تم تطويرها من طرف الباحث والباحثة بعد التأكد من صدقها وثباتها، ليتم تطبيقها على عينة قوامها 61 أستاذ وأستاذة اختيرت بطريقة قصدية.

بعد الانتهاء من جمع البيانات المتعلقة بالبحث أخضعت للمعالجة الإحصائية قبل اللجوء إلى الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) (الإصدار 25)

في الأخير توصلت نتائج البحث على الآتي:

قبول الفرضية الرئيسية التي تنص على اختلاف ممارسات التربية الخاصة للممارسات التدريسية بمتغيرات مختلفة.

رفض الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة بولايتي تيزي وزو وبومرداس تُعزى لعامل النوع (ذكور/إناث)

رفض الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس (أنثى/ذكر).

رفض الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس/ماستر).

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، معلمو التربية الخاصة، فئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ملخص البحث باللغة الأجنبية:

Abstract

The aim of our current research is to try to explore the reality of teaching competencies among teachers of students with special needs in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes. To explore the topic, we formulated research questions and then put forward the following hypotheses:

Main hypothesis :

Special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes possess the teaching competencies to teach students with special needs at different levels

First Partial hypothese .

There are no statistically significant differences in the teaching competencies of special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes, according to gender (male/female)

There are no statistically significant differences in the teaching competencies of special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou

and Boumerdes, according to teaching experience (little experience, medium experience ,big experience)

The third partial hypothesis, which states that there are statistically significant differences in the teaching competencies of special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes , according to the academic qualification of the teachers (Master's/Bachelor's) was rejected).

By following the descriptive analytical approach and as a mean of collecting data, we resorted to adopting a questionnaire that measures the teaching competencies of special education teachers, consisting of three axes, (teaching planning,emplementation planning,evaluation planning) which was developed by the researchers, after verifying its validity and reliability and then it has been applied on a sample consisted of 61 special education teachers wich was intentionally selected .

After completing the collection of data related to the research, we subjected our research to a statistical study by resorting to the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (version 25).)

Finally, the research results revealed the followings:

The main hypothesis, which states that special education teachers possess teaching competencies at different levels, was accepted.

The first partial hypothesis, which states that there are statistically significant differences in the teaching competencies of special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes according to gender (male/female), was accepted

Accepting the second partial hypothesis, which states that there are statistically significant differences in the teaching competencies of special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes according to the factor of teaching experience (little experience, medium experience great experience)

the third partial hypothesis, which states that there are statistically significant differences in the teaching competencies of special education teachers in the wilaya of Tizi Ouzou and Boumerdes, according to the factor of academic qualification (Master's/Bachelor's))was rejected).

Key words : Teaching competencies , special education teachers , students with special needs category.

فهرس المحتويات

الشكر والتقدير ..... أ

الإهداء ..... ب

ملخص البحث باللغة العربية ..... ج

ملخص البحث باللغة الأجنبية ..... د

مقدمة 1

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1. تمهيد 8
2. صياغة مشكلة البحث 12
3. فرضيات البحث 12
4. أهداف البحث 13
5. أهمية البحث 13
6. مفاهيم البحث 14
7. الدراسات السابقة 16
8. التعقيب على الدراسات السابقة 21

الجانب النظري

الفصل الثاني: الفعاليات التدريسية

تمهيد 25

1. تعريف الفعاليات التدريسية 26
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالفعاليات التدريسية 30
3. الفعاليات الواجب توفرها في معلم اللغة العربية الخاصة 31

4. مصادر تطبيق الفعاليات التدريسية.....34
5. أنواع وتصريفات الفعاليات التدريسية.....36
6. بدائل الفعاليات التدريسية.....43
7. مجالات الفعاليات التدريسية.....45
8. خصائص الفعاليات التدريسية.....47

خلاصة الفصل.....50

الفصل الثالث: مُعلم التربية الخاصَة

تمهيد.....53

1. مفهوم التربية الخاصَة.....54
2. مفهوم معلم التربية الخاصَة.....54
3. خصائص ومواصفات معلم ذوي الاحتياجات الخاصَة.....56
4. نظام التكوين لمعلم التربية الخاصَة في الجزائر.....58
5. خصائص برامج تكوين وتدريب معلم التربية الخاصَة.....60
6. الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصَة.....63
7. معايير إعداد معلم التربية الخاصَة.....64
8. شروط الالتحاق بمهنة معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصَة.....66
9. دور معلم ذوي الاحتياجات الخاصَة.....70
10. أخلاقيات عمل ذوي الاحتياجات الخاصَة.....72

خلاصة الفصل.....73

الفصل الرابع فئة ذوي الاحتياجات الخاصَة

تمهيد.....77

1. مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصَة.....78
2. تصريفات ذوي الاحتياجات الخاصَة.....78

3فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.....79

أولا: الإعاقة الذهنية

1.تعريفها.....79

2. أسبابها.....80

3. برامج التكفل بالمعاقين ذهنيا (الإعاقة الذهنية البسيطة).....82

ثانيا: اضطراب طيف التوحد

1.تعريفه.....83

2. أسبابه.....84

3. البرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد.....86

ثالثا: متلازمة داون

1.تعريفها.....89

2. أسبابها.....90

3.برامج التكفل بأطفال متلازمة داون.....92

رابعا: الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع)

1. تعريفها.....95

2. أسبابها.....96

3. تعريف الزرع القوقعي وكيفية سيره.....98

4. برامج التكفل بالمعاقين سمعيا.....99

خلاصة الفصل.....102

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.....106

1. منهج البحث 107
2. الدراسة الاستطلاعية..... 107
3. أدوات البحث 110
4. الخصائص السيكومترية..... 115
5. الأساليب الإحصائية 121
6. حدود البحث 121
7. صعوبات البحث..... 122

خلاصة الفصل 123

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد..... 126

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية 127
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 129
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 131
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 133
3. الاستنتاج العام 135

اقتراحات البحث 137

قائمة المراجع 139

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول – رقم الفصل	محتوى الجدول	الصفحة
5 – 1	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	109
5-2	معاملات الارتباط بين المجالات وبعد الاتساق الداخلي	111
5-3	معاملات الارتباط بين محاور الاستبيان والعبارات التي تنتمي إليها	112
5-4	الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان	114
5-5	ثبات الاستبيان بطريقة معامل ألفا كرونباخ	115
5 – 6	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	116
5 – 7	توزيع عينة الدراسة حسب فئة العمر	117
5 – 8	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	118
5 – 9	توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس	119
5 – 10	توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والمديريات التي يزاول بها مدراس	120
6 -11	عرض نتائج الفرضية العامة	127
6 -12	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى لدلالة الفروق بين الجنسين اختبار (t)	129
6 – 13	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية لدلالة الفروق بين متوسطي الأقدمية في التدريس لاختبار التباين الأحادي One Way Anova.	131
6 – 14	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة لدلالة الفروق بين متوسطي المؤهل العلمي اختبار (t).	133

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان	الصفحة
01	تموضع عينة البحث في جهاز (Rheometre)	116
02	تموضع عينة البحث في فرن الإنضاج	118
03	تموضع عينة البحث في المؤلم العالمي (Instron)	119
04	تموضع عينة البحث في آلة الشد (Machine de traction)	120
05	تموضع عينة البحث في مدارات الزيت والوزن	121

مقدمة:

تتفق التربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية والسياسية التي تسود مجتمعات اليوم حول حقيقة مهمة وهي حق كل فرد في الاستفادة من خدمات التربوية التي تساعد على النمو إلى أقصى حد تؤهله له قدراته وتستجيب لحاجات وخطط التربوية التي تشمل أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بجانب أقرانهم الأسوياء، وذلك بتقديم خدماته التربوية في إطار التربية الخاصة التي تساعد على استثمار ما لديهم من إمكانيات لتحقيق النمو المالي مما يؤدي إلى تحقيق الذات، ويرتبط نجاح هذه الخدمات إلى حد كبير بتشخيص العلم وإعداد وتأهيل وتجهيز المناهج وفق أهداف هذه الفئة من أفراد المجتمع .

وانطلاقا من هذه الرؤية الحديثة، أصبح الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة أحد المؤشرات الأساسية لتطور المجتمعات وارتقائها الإنساني، حيث تزايد الوعي بضرورة توفير فرص تعليمية عالية لهم، تتماشى مع قدراتهم واحتياجاتهم الفردية، وهذا ما يتطلب استراتيجيات تدريسية تخصصية وأداءات مهنية تدقيق لدى المعلمين متضمنة الية احتياجاتهم التربوية والانخراط بشكل فعال. وعلى هذا الأساس برزت أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة إعدادا أكاديميا ومهنيا لما لهم من آداء أدوار مهمة وفاعلة، يؤهلهم لتقديم دعم تعليمي يتلائم مع طبيعة كل إعاقة. ولعل واقع الفصول التدريسية لدى هؤلاء المعلمين يمثل اليوم أحد أبرز المحاور الحيوية التي تستدعي البحث والدراسة من ظل ما له من تأثير بالغ على جودة التعليم المقدم لهذه الفئة وعلى مستوى اندماجهم في المجتمع.

وتعد الفصول التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة من الركائز الأساسية التي تتضمن فاعلية التعليمية لهذه الفئات، حيث تشتمل من هذه الفصول لجانب المعرفي، المهارات المهنية، والقيم والاتجاهات الإنسانية التي تمكن المعلم من تقديم تعليم نوعي يستجيب لحاجات المتعلمين تلك الأسس الخاصة فالمعلم الكفء هو القادر على توظيف أدواته وتوظيف استراتيجيات تدريسية مناسبة توفر بيئة تعليمية داعمة ومحفزة بما يتماشى مع الخطط التربوية الفردية لكل طفل.

في هذا السياق تبرز الفعاليات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة كعنصر أساسي لضمان جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. إذ يعد دور المعلم حيويًا في نقل المعرفة بل أصبح مطلبًا لامتلاك مهارات متعددة تشمل التخطيط الفردي، والتربية الجيدة، التدريس، والتواصل الفعال مع ذوي الاحتياجات المختلفة. من هنا تأتي أهمية دراسة واقع الفعاليات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة للكشف عن نقاط القوة وتعزيزها، ورصد أوجه القصور والعمل على معالجتها بما يسهم في تحقيق تعليم نوعي شامل لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد أثبتت دراسات متعددة أن نقص الفعاليات التدريسية أو عدم ملاءمتها لطبيعة العاقة قد يؤدي إلى تدني في مستويات التعلم، وزيادة التحديات السلوكية فضلًا عن التأثير السلبي في تكوين شخصية الطفل. ومن هذا المنطلق، برزت الحاجة إلى دراسة واقع الفعاليات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة في السياق المحلي، ومنها ولاية يزي وزو بوجه الخصوص، حيث تسعى المؤسسات التربوية إلى تطوير خدماتها التربوية لهذه الفئة رغم التحديات المتعلقة بالتكوين والتطوير المستمر.

وعليه يهدف بحثنا الحالي إلى محاولة الكشف عن نقاط القوة وتعزيزها، ورصد أوجه القصور والعمل على معالجتها بما يسهم في تحقيق تعليم نوعي شامل لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة. وذلك بالتطرق لواقع الفعاليات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة العاملين في المؤسسات الخاصة المتواجدة من المدارس العادية، من خلال تحليل مستوى امتلاكهم لمختلف الفعاليات، ومدى تأثير النوع، المؤهل العلمي والخبرة المهنية في التدريس على أدائهم المهني. كما يسعى بحثنا إلى تقديم اقتراحات من شأنها أن تسهم في تطوير التكوين التربوي وتحسين جودة التعليم الموجه لهذه الفئة الهامة من المجتمع.

يهدف الإلمام بجميع الجوانب المتعلقة بالموضوع قبل الشروع في تناوله بحثنا على جانبين نظري وميداني أما الجانب النظري فيتضمن من أربعة فصول:

الفصل الأول: خصص الإطار العام للبحث والذي احتوى على إشكالية البحث وأهدافه وأهميتها وتعريف متغيرات البحث إضافة إلى الدراسات السابقة.

الفصل الثاني يتمحور حول الفيزيات التدريسية والذي شمل تمهيدا للفصل تعريف الفيزيات التدريسية، مصادر تشتق الفيزيات، أنواع الفيزيات، بأبعاد الفيزيات، مجالات الفيزيات، تصريف الفيزيات، خصائص الفيزيات.

بينما الفصل الثالث تضمن مفهوم التربية الخاصة حيث تناول في تمهيدا للفصل، فمفهوم مفهوم التربية الخاصة، خصائص ومواصفات مفهوم التربية الخاصة، نظام وخصائص التكوين والتدريب لمفهوم التربية الخاصة في الجزائر، الاجتهادات الحديثة في إعداد مفهوم التربية الخاصة، شروط الالتحاق بمؤسسة مفهوم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، دور مفهوم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، أخلاقيات مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما الفصل الرابع خصص لأهل ذوي الاحتياجات الخاصة، إنتضمن تمهيدا للفصل، فمفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة تصريفها، والإعاقات التي تناولناها في البحث من تعريف وأنواع التعاريف لكل من: الإعاقة الفيزيائية، اضطراب طيف التوحد، تلازمة داون، الإعاقة السمعية (الحوامين الزرع القوقعي).

أما الجانب الميداني فتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: الذي أعتبر كتمهيدا للجانب الميداني إذ سلطا الضوء على جميع ما تشتمل عليه دراستنا الاستطلاعية وطريقة العمل التي تضمنت منهج البحث المتبع، حدود البحث واختيار العينة وأداة البحث، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

واختتم البحث بالفصل السادس والأخير الذي تضمن عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث بناءا على التساؤلات المطروحة، ليختتم البحث باستنتاج عام واقتراح جملة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1. الإشكالية البحثية
2. فرضيات البحث
3. أهداف البحث
4. أهمية البحث
5. مفاهيم البحث

6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1 إشكالية البحث:

يُعد التدريس من المفاهيم التربوية الأكثر تداولا في الصفوف الأولية، القائمين على العملية التعليمية، وقد يزداد الأمر صعوبة عند محاولة تطبيقه في الميدان التربوية الخاصة التي تحتاج إلى تعديل وتكييف المواقف التعليمية لتناسب وصعوبات واحتياجات المتعلمين حسب قدراتهم واهتماماتهم وميولهم، خاصة وأنه لم يعد ينظر إلى التدريس بأنه مجرد عملية تزويد وتلقين المعلومات من قبل المعلم للمتعلمين بل أصبح التدريس حجر الأساس في بيئة المجتمعات، وتزداد أهميته عند الحديث عن الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الذهنية (المتوسطة والشديدة، متلازمة داون والإعاقة السمعية (الصم والوقر). هؤلاء الأطفال بحاجة إلى بيئات تدريسية تتخصص حيث تراعي الفروق الفردية، وتعزز من قدراتهم وتوفق احتياجاتهم الخاصة، مما يفرض على المعلم امتلاك الكفايات التدريسية تميزت بين المعرفة النظرية والتطبيقية، والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى مهارات التواصل الفعال وإدارة الصف بشكل يحقق أهداف التعليم الشامل (الخطيب، 2003، ص.17).

رغم الجهود المبذولة في إعداد برامج التربية الخاصة، لا تزال هناك تحديات تتعلق بمستوى الكفايات التدريسية لديهم، سواء من حيث التخطيط للدروس، أو استخدام الوسائل المساندة، أو تكييف المواد وفق احتياجات المتعلمين، أو حتى في مهارات تقييم التعلم. هذه التحديات تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم المقدم، مما يجعل دراسة واقع هذه الكفايات أمرا ضروريا لتحديد نقاط القوة والقصور، والسعي إلى تطوير البرامج التكوينية بما يتماشى مع المستجدات التربوية والعلمية. وهو ما جاء على لسان فخار الدين الخلايلة وآخرون: "هو أن الفاعلية في النظام التدريسي تتطلب التوفيق مع الكفاية وذلك بقيام المدرس بمجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها في البيئة المدرسية عن قصد للوصول إلى فاعلية تتعلم في أقل قدر من الوقت والطاقة والمال" (علام، 2008، ص. 6).

يتفق معظم المختصين بالتربية في الدول المتقدمة والنامية على السواء على أهمية تطوير نظم تدريب معلمي التربية الخاصة، ومن شأنها أن تدرك التطورات العالمية المعاصرة ومطالبها على مختلف الخبرات في هذا التخصص كما تدرك تطوير العملية التعليمية وتحسينه من أداء سلوك المعلم في بيئة الصف العادية وتضيف مجلس الأطفال غير العاديين له على الجانب الآخر يوجد ازدياد لتبني ظهر من خلال الاهتمامات العالمية التي تؤكد أفضل رعاية لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعليم وتدريب معلميهم. ضف إلى ذلك دمج أقسام ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية الذي يحتم على المعلمين جهد أكبر في سبيل تعزيز الثقة بالنفس وتحقيق أكبر استقلالية لهذه الفئة كما أن هناك الأطفال العاديين بشكل جزئي،

سواء في المطاعم أو فنادق الراحة أو الشاطئ الجماعية التي تنظمها المؤسسة أو الرحلات الترفيهية، العرجي، 2017، ص. 11).

ومن هذا المنطلق فإن التوجه الحديث في مجال التربية الخاصة، وخاصة فيما يتعلق ذوي الاحتياجات الخاصة، قد أوجد تغيرات جوهرية في أدوار المربين قبل المدرسين. فلم يعد دور المعلم يقتصر على تلقين المعارف فقط بل أصبح يشمل مهارات أوسع، مثل توظيف الانترنت في العملية التربوية الحديثة واستخدام التقنيات المساعدة وتهيئة بيئة تعليمية دامجة تتناسب مع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ (عبد الله، 2020، ص 314(

لذلك أصبح مطلوبا من معلمي التربية الخاصة امتلاك الكفايات التدريسية تطورت لتشمل من التعامل مع المواقف التعليمية المتنوعة التي يواجهونها، بما يتماشى مع المستجدات والتطورات الحديثة في هذا المجال. وتشمل هذه الكفايات القدرة على التخطيط الفعال للدروس وتكييف المناهج وتطبيق أساليب التدريس القائمة على الأدلة بالإضافة إلى مهارات التواصل الفعال مع التلاميذ وأولياء الأمور والفريق متعدد التخصصات (الدريج، 2000، ص.91).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية امتلاك المعلم لهذه الكفايات لضمان تقديم تعليم فعال يُسهم في تحقيق الأهداف التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة الذهنية المختلفة والمتوسطة(، تتلازمة داون والاعاقة السمعية (الحاملين لزرع القوقعي(، مما ينعكس إيجابيا على تطورهم الأكاديمي والاجتماعي والمهاري، وهذا ما جاء في الدراسات العربية التي تناولت اهات دعيم اب شنا الحالي، نذكر منها، دراسة قبلية، 2010(، على أن الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات التدريسية اللازمة لممارسة أدوار ب درجة عالية من الكفاية ، حيث رأى (سالمان، 2009(، على أنَ الكفايات ومعارف ومهارات المعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن يتمتعوا بها التكون قاعدة مهمة لتدريس الفئات المختلفة. كما توصل كل من (الحلاوى، 2023(، من خلال عرض سبيل المثال لا الحصر الدراسات العربية التي تناولت نفس موضوعنا، دراسة كل من (بوضياف ونزعموش، 2017(، التي توصلت إلى أنَ درجة امتلاك المعلمين الكفاءات المهنية كانت منخفضة، ومن جهة أخرى دلت دراسة بن موسى وبوضياف 2017(، أنَه لا توجد فروق حول مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة تُعزى لمتغير الجنس، أمَا (الحلاوى، 2023(فقد توصلت بحثه إلى وجود فروق حول مستوى الكفاءة المهنية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومن جهة وجدت بن قسية، 2018(، أن توجد فروق في مستوى الكفايات المهنية تُعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وفق المستكشفيه للدراسات السابقة العربية والأجنبية الذكر الأهمية البالغة في سياق بحثنا الحالي، إنتُعد بمثابة الأساس الذي انطلقنا منه، ويمكن ذكر في مساهمته في تحديد الجوانب المختلفة التي نسعى إلى سدها في دراستنا، كما وفرت لنا اطارا مرجعيا في فهم

التوجيهات والقرارات المتعلقة بتنفيذ النشاطات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة مع التركيز على الجوانب التي لم يتم تناولها بشكل كافٍ في الدراسات السابقة، وتقديم اقتراحات عملية لتحسين هذه النشاطات، بما يخدم في تطوير الممارسات التدريسية وتعزيز جودة التعليم في هذا المجال.

يشير الدراسات إلى ضعف في النشاطات التدريسية المتوفرة لدى البعض من سواء على المستوى المعرفي (الإلمام بمفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائص كل إعاقة، والأسباب المتدخل المسبب)، أو على المستوى المهاري (استخدام استراتيجيات تدريس فعالة تواكب التطورات التكنولوجية الراهنة)، أو على المستوى الوجداني (التفاعل مع التلاميذ بحساسية وفهم الاحتياجات الخاصة بهم)، هذا النقص ينعكس سلبيا على جودة التدريس وتحقيق أهدافه الخاصة. وخلال الاحتكاك الميداني بمعلمي التربية الخاصة، ظهر لنا انتباهنا لملاحظة في واقع النشاطات التدريسية التي يتملكونها في ممارستهم، مما أثار التساؤل حول العوامل التي قد تفسر هذا التفاوت، مثل الخصائص الشخصية (سنوات الأقدمية والمؤهل العلمي. ومن فارتأت الحاجة الملحة لدراسة واقع النشاطات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، والكشف عن أبرز العوامل المتعلقة بالموضوع بهدف السماح وتوفير الانتباه من أجل تحسين جودة التعليم المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة.

يعد نجاح معلم التربية الخاصة في أداء مهامه التدريسية مرتبطا إلى حد كبير بمدى امتلاكه للنشاطات التدريسية الأساسية، وقدرته على ممارستها بفعالية داخل البيئة الصفية، وقد تختلف هذه الممارسة بين المعلمين تبعا لمجموعة من العوامل، مثل الخصائص الشخصية (الجنس، والمؤهلات العلمية، وكذلك سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية إلى جانب نوعية التدريب الأكاديمي والمهني الذي يتلقاه المعلم قبل وأثناء الخدمة، سواء من خلال الدورات التكوينية الجامعي أو عبر الدورات التدريبية التي توفرها الجهات المشرفة أو الوصية في شكل دورات تكوينية، وانطلاقا من هذه المعطيات تتبلور أهمية البحث في واقع النشاطات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، وتحليل مدى تأثير هذه العوامل على ممارستهم التعليمية.

وفي ضوء المعطيات المذكورة، نحاول من خلال بحثنا الحالي أن نسلط الضوء على واقع النشاطات التدريسية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، الذين يدرسون في الأقسام الخاصة بمدارس الابتدائية ولاية بومرداس ويزي وزو، وقد حددت الإشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- ما مستوى النشاطات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النشاطات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الخطة الخاصة باختلاف الخبرة المهنية (المعلم الجديد في التدريس/ المعلم القديم في التدريس)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف المؤهل العلمي (معلم شهادة ثانوية/ معلم شهادة ماستر).

2 فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

يمتلك معلمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الكفايات التدريسية بمستويات مختلفة.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور/ الاناث.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس (أقدمية كبيرة – أقدمية متوسطة – أقدمية قليلة).

3 - توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح (معلم شهادة ثانوية/ معلم شهادة ماستر).

3 - أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى وصف وتحليل واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة العاملين مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث مستوى امتلاك معلمي هذه الكفايات وتوظيف معلمي المرحلة الصفية. كما تسعى إلى دراسة الفروق في هذه الكفايات تبعا لبعض المتغيرات الشخصية والمهنية، مثل النوع، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. كما يسعى البحث أيضا إلى تقديم اقتراحات علمية مدروسة من شأنها الإسهام في تحسين برامج الإعداد الأولي والتكويني لمعلمي التربية الخاصة، بما يسهم في تطوير أداء هم التربوي، ويعزز من جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهذه الفئة من المتعلمين.

4 - أهمية البحث:

يكتسي بحثنا الحالي أهمية من الناحيتين النظرية والميدانية، لم تتناوله من موضوع ذي أهمية تعزيز دقة التقييم التربوية الخاصة، ولم تسعى إليه من أهداف تتعلق بتحسين جودة التقييم الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة.

فعلى المستوى النظري، يسهم بحثنا الحالي في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالفئات ذوي التربية الخاصة، من خلال تقديم تصور شامل حول طبيعة هذه الفئات ومميزاتها وظروفها، والعوامل المؤثرة فيها. كما تبرز الدور المحوري الذي يلعبه العنصر البشري في نجاح العملية التقييمية داخل الأقسام الخاصة باعتباره العنصر الأساسي في منظومة التنمية المهنية، مما يستدعي إعادة النظر في أسس إعداده وتأهيله.

أما من الناحية الميدانية فيفيد البحث إطارا مرجعيا للممارسين والمشرفين التربويين يمكن الاعتماد عليه في تقييم أداء ذوي التربية الخاصة بشكل موضوعي، وتحديد نقاط القوة والقصور لديهم. كما تقدم مجالات ميدانية تسهم في تحسين برامج التكوين الأولي والمستمر، من خلال تسليط الضوء على الواقع الفعلي للفئات التدريسية من خلال دراسة متغيرات البحث المرتبطة بهذه الفئات، مما يدعم تطوير ممارسات تقييمية أكثر فعالية داخل المؤسسات التربوية. ومن ثم، يمكن أن تستفيد نتائج البحث في دعم صناع القرار التربوي لوضع سياسات تفعل من موضوع جودة التقييم المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة.

5 -- فاهيم البحث

1 - 5 - طلاحا:

1- 1- 5 - الفئات التدريسية: هي امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل واستخدام المهارة المعلم، وأداء المعلم، سلوكه ومستوى التعلم (الحيحة، 2020، ص. 171)

لقد عرفتها (Stevenson) على أنها الأهداف السلوكية المحددة بدقة والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتعود أن يمتلكها المعلم إذا أراد أن يعلم بفاعلية أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الفرد أن يكون قادرا على أدائها (القمش، 2014، ص. 254).

كما عرفها (kay, 1981) بأنها أهداف سلوكية محددة تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يفترض أن يمتلكها المعلم ليصبح أكثر فعالية مع طلابه.

يعرفه ابن جرير (1993) بأنه القدرات العقلية التي تمكنه من أداء السلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشتمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل يعكس تأثيره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم (المالم واخرون، 2012، ص. 489).

1- 2 - 5 - معلم التربية الخاصة: هي ومُعلمات التربية الخاصة هم الأشخاص المؤهلين تأهيلا أكاديميا وتربويا للعمل في مجال التربية الخاصة، أو هو الشخص المؤهل أكاديميا وفنيا ويمتلك المهارات والطاقات القابلة للتطور المستمر ممَا يؤهله للتفاعل الجيد مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

يعرفه الذروة وعبد العزيز (2016): العلم هو الشخص الذي يقوم بالتدريس لفئات من الطلبة المعاقين داخل الفصول الدراسية بمدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم (الذروة وعبد العزيز، 2016، ص. 11).

- يعرفه رضي الواقي (2001): أنه الشخص الموكل له رعاية وتأهيل الأطفال المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة وهو الذي يقوم بتربيتهم وتعليمهم من أجل إكسابهم مهارات وخبرات تساعدهم على الاندماج وهذا بطرق وإجراءات بيداغوجية خاصة (رضي مة، 2021، ص. 54).

1 - 3 - 5 - ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأشخاص الذين يبتعدون عن المتوسط بعدا واضحا سواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الحسية بحيث يترتب على ذلك حاجتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية تمكنهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم الحالية (الحيلة، 2020، ص. 170).

- يُعرف جمال الخطيب (2008) ذوي الاحتياجات الخاصة في كتابه التربية الخاصة المعاصرة أن هؤلاء الطلبة الذين يختلفون جوهريا عن الطلبة العاديين بحيث يكون هذا الاختلاف إما أدنى فوق المتوسط أو أدنى من المتوسط، ويعني أن ذلك المعاق يحتاج إلى وكلاهما يحتاج إلى تربية خاصة (الخطيب، 2008، ص. 10).

2 - 5 - إجرائيا

2 - 1 - 5 - الكفايات التدريسية: هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات السلوكية المحددة بدقة، التي يمتلكها المعلم ويطبقها عمليا داخل المواقف الصفية أو خارجها بهدف إحداث تغيير إيجابي ومرضي في سلوك المتعلمين ولذلك يستطيع بمقتضاها تحقيق أهداف العملية التربوية بشكل فعال.

2 - 2 - 5 - ذوي الاحتياجات الخاصة: هم الأفراد الذين يعانون من قصور دائم أو مؤقت في قدراتهم الحسية أو الحركية أو العقلية أو العصبية، أو التواصلية أو الأكاديمية مما يستلزم تزويدهم ببرامج تعليمية وتأهيلية تخصصت تهدف إلى تنمية مهاراتهم وتعزيز اندماجهم الاجتماعي والأكاديمي.

6 - الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة مرجعا مُهمًا للكشف عن نتائج التي توصلت إليها دراسات جديدة تمس أهم في إثراء البحث العلمي، وعليه فقد تم الاعتماد على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث، نذكر منها العربية والأجنبية:

دراسة العبد الجبار (1987): كانت بعنوان "واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات الضرورية لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية قبل المملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الكفايات الضرورية لتعليم وتأهيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية، اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (237) معلما، التلاميذ الإعاقة السمعية وخلصت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة في متغيرات العمر والمؤهل العلمي والخبرة (الزهدي أخرون، 2017، ص.19).

دراسة علي محمد (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى قيام معلم التربية الخاصة بدوره في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان، اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (50) معلم تربية خاصة (الإعاقة السمعية) في ثلاث محافظات للسلطنة، وخلصت الدراسة إلى:

- ضعف درجة ممارسة المعلمين على توظيف الأنشطة التعليمية التي تلبي الاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا، وتدني درجة عدم تأكدهم من كيفية توظيف برامج الإعاقة السمعية التي تلبي الاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا.

دراسة الغلايلات والزيادات والزيون، (2022): كانت بعنوان (درجة استخدام المعلمين للمهارات التوظيفية لطلاب ذوي الإعاقة الذهنية)، هدفت الدراسة إلى تحديد درجة استخدام المعلمين للمهارات التوظيفية لطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من وجهة نظر المؤهل العلمي والجنس حيث استخدم الباحثون عينة مكونة من (200) معلم ومعلمة من المعلمين في مركز التربية الخاصة في الأردن ولتحقيق هذه الدراسة جرى تطوير قائمة بالمهارات التوظيفية اللازمة لطلاب ذوي الإعاقة.

وقد أشارت النتائج إلى أنَ:

- تستخدام المعلمين لمهارات الوظيفية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية للأعداد لكل كانت مرتفعة.

- كما جاءت درجة استخدام المعلمين لمجالات، مهارة اتخاذ القرار، المهارة المهنية، مهارات الحياة اليومية بدرجة مرتفعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ومتغير الجنس والمؤهل العلمي في درجة استخدام جميع المهارات، ودرجة الأهمية لكل.

دراسة ظاهر (2023): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفعاليات اللازمة للمعلمين لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت، تكونت العينة من (192) من المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت، وأعدت الباحثة استبيان لمكون من (34) فقرة، وتوصلت إلى ثلاثة مجالات (الفعاليات التخطيطية للتدريس، الفعاليات تنفيذ التدريس، الفعاليات تقويم التدريس)، دلت النتائج أنَ الفعاليات التخطيطية لأنشطة تعليمية تنوعت تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قد حصلت على الترتيب الأول في الفعاليات التخطيطية للتدريس، بينما حازت الفعاليات معالجة المواقف الطارئة في الصف قبل الشروع بالدرس على الترتيب الأول في الفعاليات تنفيذ التدريس، وجاءت الفعاليات تطبيق الاختبارات والواجبات المنزلية لكشف الجوانب الجوانب المختلفة للطلبة في الترتيب الأول في الفعاليات تقويم التدريس، كما تشير النتائج إلى أنه :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المعلمين بدولة الكويت حول الفعاليات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تُعزى إلى سنوات الخبرة.

بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية تُعزى إلى الاختلاف في الجنس لصالح الإناث.

كما خرجت الدراسة بتوصيات بالاهتمام بالفعاليات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفيرها من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت.

دراسة القلاوي (2023): وكان بعنوان (درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للفعاليات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المعتمدة من طرف هيئة تقويم التعليم والتدريب)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للفاءات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من طرف هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي ، ولتحقيق اهداف الدراسة قام إعداد قياس الكفاءات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وقد تكونت الأداة من عشرة ابعاد، والتأكد من الصدق وجود فروق بين الاستجابات

وفق المتغيرات الجنس والمؤهل العلمي سنوات الخبرة والتخصص، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها، اشتملت على عينة مكونة من (235) معلما ومعلمة في المدارس التابعة للإدارة التعليمية شرق نابلس، وخلصت الدراسة إلى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور - اناث) في تقدير الكفاءات المهنية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- دراسة الشلبي وخريص (2024): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي طيف التوحد في ضوء المعايير الدولية في مدينة جدة، والكشف عن الفروق بين الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف: الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي. حيث شملت الدراسة على عينة قدرها (59) معلما ومعلمة، من معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمدارس الحكومية في مدينة جدة المملكة العربية السعودية، بالوسيلة الطريقة العشوائية البسيطة، توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- ارتفاع مستوى توافر الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في توفر الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى توفر الكفاءات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في توفر جميع الكفايات الأساسية في تُعزى لمتغير المُؤهل العلمي ولصالح ذوي مؤهل الدراسات العليا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى توفر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلم ذوي طيف التوحد تُعزى لسنوات الخبرة.

اما الدراسات الحالية فتكاد تتفق مع الدراسات السابقة في:

دراسة غانم (2008) بعنوان تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، اشتملت الدراسة على عينة مكونة من 44 معلم التلاميذ معوقين ذهنيا في أربع ولايات من الجنوب الجزائري وخلصت الدراسة إلى:

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

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية يُعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية يُعزى للأقدمية في ممارسة التعليم.

دراسة بن موسى وبوضياف (2017): كفايات التعبير والكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة والتعرف على الفروق بين أفراد العينة وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والتخصص) وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وشبكة ملاحظة وعينة قدرها (22) معلما من معلمي التربية الخاصة منهم (14) ذكور، و(08) إناث، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار (t) وتحليل التباين الأحادي وتوصلت الدراسة إلى أن:

- مستوى الكفاءات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة جاء منخفضا.

- عدم وجود فروق دالة حول الكفاءات التدريسية تُعزى لمتغير الجنس والتخصص.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا حول الكفاءات التدريسية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة بن قسيمة وشويعل (2018): كفايات التعبير والكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا المتواجدة بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الأطفال المعوقين سمعيا، اشتملت على عينة تكونت من (38) معلما ومعلمة من مدار الأطفال المعوقين سمعيا، خلصت الدراسة إلى:

- درجة امتلاك الكفاءات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت مرتفعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك الكفاءات التعليمية تُعزى لمتغير الجنس.

توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك الكفاءات التعليمية تُعزى لمتغير المستوى العلمي.

7 - تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات واختلفت من حيث الأهداف المسطرة من قبل الباحثين في دراستهم التي تناولت متغير دراستنا الحالي فقبل النظر إلى الدراسات السابقة نجد أنها اشتركت من حيث المنهج حيث نجد أنَ أغلب الدراسات استخدم المنهج الوصفي، كما هو الحال بالنسبة لأداة البحث حيث تم استخدام الاستبيان كأداة للبحث، أمَا من حيث العينة اختلفت أحجامها في الدراسات السابقة فمنها ما تعلق بدراسة بعينة من موسى بوضياف، 2017(شبكة الملاحظة.

أمَا من حيث النتائج فقد توصلت دراسة كل من)عبد الجبار، 1987(والعيلات والنجدات والزبون، 2022(وبهن موسى، 2017(إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس، المُؤهل العلمي،سنوات الخبرة ونوع الإعاقة في حين خلصت دراسة)غنام، 2008(إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس)لكور(في حين دراسة كل من بلوى، 2023(ودراسة)الشلبي وخريص، 2024(ودراسة بهن قسيمة، 2018(فخلصت نتائجهم إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير المستوى العلمي.

أمَا دراسة)علي محمد، 2020(فاختلفت عن باقي الدراسات وخلصت إلى ضعف في الإعداد الأكاديمي للمعلمين وعدم تلمكنهم من توظيف برامج الإعاقة السمعية.

8 ـ مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

هناك أوجه تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والبحوث والدراسات السابقة،فقد اتفقت في مجتمع الدراسة وعينتها وفي حدود الدراسات الزمانية وتوافقت في حدود الدراسة المكانية،وقد استفدنا من الدراسات السابقة في تشكيل الاستبيان واستخدام المنهج وفي بعض التفسيرات ومناقشة النتائج فضلا عن ذلك ساعدتنا في تعزيز وتدعيم الأفكار وتفسيرات سهلت علينا عرض الدراسة بالتسلسل المنطقي ومعالجة القضية الموجودة بين الفئات العمرية والفئات المعاصرة التي تناولت موضوع هذه الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الكفايات التدريسية

تمهيد

1 تعريف الكفايات التدريسية.

2 بعض المفاهيم المرتبطة بالكفايات.

3 الكفايات الواجب توفرها في المعلم التربية الخاصة.

4 - مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية.

5 -أنواع وتصنيفات الكفايات التدريس.

6 -أبعاد الكفايات التدريسية.

7 - مجالات الكفايات التدريسية.

8 - خصائص الكفايات التدريسية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم الكفايات التدريسية حجر الزاوية في بناء المعلم الكفء القادر على أداء رسالته التربوية بفاعلية واقتدار، ومع تطور مفاهيم التربية والتعليم التي أصبحت تتركز على المهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية، لا سيما المعلمي التربية الخاصة الذين يقع على عاتقهم مسؤولية تعليم وتربية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. فالعمل مع هذه الفئة يتطلب مهارات تخصصية ومعرفة عميقة بخصائصهم واحتياجاتهم الفريدة، وتصميم البرامج التعليمية المناسبة لها وتنفيذها بمرونة

وفعاليتها. وتعد الفعالية التدريسية مؤشرا رئيسيا للحكم على كفاءة المعلم وفاعليته في تحقيق الأهداف التربوية.

تناول في هذا الفصل تعريف الفعالية والمفاهيم المرتبطة بها، والفعاليات التي يجب توفرها لدى معلمي التربية الخاصة، مع توضيح مصادر تحقيقها سواء من طبيعة العمل أو خصائص المتعلمين أو التوجهات التربوية الحديثة، كما سيتم عرض أنواع الفعاليات وبعض أبعادها ومجالاتها المختلفة، إضافة إلى تصنيف موفق مؤشرات متعددة وأخيرا خصائص الفعاليات.

يمثل الإلمام بهذه الجوانب خطوة أساسية تمكن معلمي التربية الخاصة من أداء دوره بفاعلية، وتحقيق مخرجات تعليمية تتناسب مع احتياجات التلاميذ وفق برامج تعليمية مناسبة تحقق الأهداف التعليمية.

1 تعريف الفعاليات التدريسية:

1 - 1 - الفعالية:

لغة: لقد تعددت التعاريف للفعالية ولكننا في البدء كان علينا أن نتعرف على المصطلح من خلال الدلالة والمفهوم لنقترب به إلى المعنى والدلالة الموجودة في اللغة العربية فالفعالية لغويا تعني (فاعل) ومؤشر يفيد (فعالية) و(فاعل) (الشيء والفعل به) و(الفعل) (الشيء و)الفعأة(ورجل)فاعلة(أي)فعالية(. كما ورد في معجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربي قبل أمرة ان)فاعل الشيء يفعل(.

الفعالية: البتغى به عن غيره، وهو كاف، الفعل بالوزيدي، 2023، ص.338(.

يقال الفعل به أمر الفعلي به، أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل، والفاعل هذا الأمر أو الشيء أي جعله فقد ورد في الأثر: الفعل بالمرء نُلا أن تُعد معايبه، أي جعله عيوبه قليلة.

أما في معجم اللغة والإعلام فعرفها غازي فلاح: الفعالية من الفعل يفعل الفعالية .... الشيء، إذا حصل به الابتغاء عن سواه هو كاف. وجاء في معجم متن اللغة: والفعالية ما به سمي الفعل وبه لوغا المراد فلاح، 1998، ص. 55(.

كما تراه الفتلاوي (2003) بأنَ الكفاية تدل على "الكفاية الشيء، يأتي به أي سد حاجته وجعل في غنى عن غيره" (الفتلاوي، 2003، ص.27).

الكفاية فهي تلك القدرة وتختلف عن مصطلح الكفاءة فالكفاية سد الحاجة، ما يكفي يغني عن غيره، وتعني الاستغناء على الشيء يكفيه فالكفاية هو كاف، ويدور المعنى اللغوي للكفاية حول القدرة على القيام بالأمر وسد الحاجة فيه (عبد الله ،2020، ص. 314).

يتبين مما سبق بأن المعنى اللغوي للكفاية قد يقصد منه الوصول إلى بلوغ تحقيق التشبع والاستغناء عن الطلب.

المصطلحات:

الكفاية: هي السرعة والكفاية والقدرة والإمكانات والمهارات، وهي أفضل مستوى يمكن أن يصل إليه الفرد إذا حصل على رأس بتدريب أو تعليم، يمكن ملاحظتها وقياسها، وتجعل مقدار على تحقيق أهداف بأفضل ما يمكن (خزعلي، موفي ،2010، ص. 559).

عرفها (جامل): مجموعة السلوك الذي يتضمن من المعارف والمهارات الآلية بعد المرور في تعلم محدد يظهر أثره على الأداء ويقاس من خلال أدوات.

يعرفها طعيمة (2006) بأنها الشرك المختلفة للأداء التي تعبر الحد الأدنى المطلوب لتحقيق هدف معين وفي المجال التربوي يتعرف بأنها: جميع نتاجات التعلم والمهارات التي تيسر العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

كما يعرفها عزيز (2001) بأنها: جميع المعرفة والمهارات والإمكانات والاتجاهات التي يجب أن يتملكها المعلم في مطلق بمهارة ودقة أثناء عملية التدريس والتي يتم اكتسابها البرامج إعداد ما قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة.

تعرفي فبها در (1980) بأنها: جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على المعلم، والتي تحت التدريب التي يتظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسها المعلم مع عناصر الموقف التعليمي (الندى، العرجي وبن عبد الحميد، ص. 14).

أما غازي فلاح (1998) فيعرفه على أنها: "أداء الدرل لمهمة التي ينطوي على أنها على بشرك لسهل ومستوى محدد من الإتقان والناتج عن معارف وخبرات سابقة والاتجاه الإيجابي نحو تلك المهمة (غازي، 1998، ص.59).

يتبين مما سبق أن الكفاية هي قدرة المعلم على القيام بالواجبات والأدوار والأمور التي يكلف بها وتكون عن صميم عمله وتتضمن مجموعة المعارف والمهارات والقيم المختلفة.

ومن خلال التعريفات نستنتج أن الكفايات التدريسية تشمل جوانب عدة، فهي الصفات والخصائص والمهارات والمعارف والاتجاهات والقيم والسلوكيات التي يفترض أن تنعكس على أداء المعلم في الموقف التعليمي وتتصف بنوع من الثبات في ممارستها، حتى يتمكن من القيام بمهامه التدريسية بكفاية وفاعلية، وتشتمل هذه المهارات على مهارات تخطيط الدروس، ومهارات تنفيذها وتقويمها وأطرها بما يتسق مع قدرات التلاميذ، بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية.

2 - 1 تعريف الكفايات التدريسية:

يعرفها الشقران (2009) على أنها: مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويستخدمها في الفاعل التعليمي التعلمي لتحقيق أهداف التربية سواء أجري ذلك الفاعل داخل غرفة الصف أو خارجها، وهي مدى فاعلية وقدرته على تغيير مرغوب فيه في سلوكيات ذوي طرائق بشكل رهم (الشقران، 2009، ص 94).

كما تعرف السرية (2017) الكفايات التدريسية قبأنها: مجموعة من المفاهيم والمبادئ والنظريات والقيم والقدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم لتوجيه سلوكه في التدريس يمارس دوره بشكل فعال وعلى مستوى عال من القدرات والأداء، داخل غرفة الصف وخارجها (مجلة الآداب للدراسات النفسية التربوية، 2021، ص.68).

يعرفها (رائد أحمد): على أنها مجموعة من القدرات والمهارات التدريسية المتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم التي يمتلكها المعلم التربية الخاصة ويكون قادر على توظيفها في الموقف التعليمي بدرجة مقبولة من الأداء والإتقان.

القدرات والطاقات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليتمكن من التدريس بكفاءة وحيوي وتشاطوفاعلية بمستوى معين من التميز في الأداء. (رائد احمد، ص. 24)

أما خزعلي ومومني (2010) عرفها على أنَها: القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم ومن بالمرحلة الأساسية لديه في مجال التخصص مع عملية التدريس وتقيم ذا وتقويم ما التحقيق تعلم أكثر فاعلية (خزعلي ومومني، 2010ص. 559).

يذكر حاج التوم (2011) أنَ الكفايات التدريسية هي: مجموعة من القدرات السلوكية التي يجب أن يتحلَى بها المعلم، وتشمل على عدة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) خلال

عملية التدريس، مثل بتخطيط الدرس وتنفيذه، وإدارة الصف، وعملية التقويم)حلة الآداب للدراسات النفسية التربوية، 2021، ص.66(.

3 - 1 - تعريف التدريس: هي كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي درس، ويدل على نقل المعلومات النظرية، والعلمية للطلاب من قبل شخص يسمى المدرس، ويعد التدريس من المهن القديمة، والتي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض فحريص أن يدرسوا الفتية النجباء المتيقظ هم لاكتشافها، والتعرف عليها، وهذا ما جعل التدريس آداة من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية.

هو كل ما يتبع المعلم من خطوات متسلسلة ومترابطة التي تسير وفق أزمان محددة لما تنفيذه من أنشطة، وما يجري للطلبة من أداء لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

كما عرفه)رشيد أحمد(بأنه: عملية منظمة وهادفة تقوم على إجراءات مخطط لها، وتسعى إلى نقل المعارف والخبرات والمهارات والقيم والعادات إلى الطلاب، من خلال التفاعل الإيجابي بين عناصر العملية التدريسية ، وهي المنهاج والمعلم والطالب.

وهي عبارة عن كل الجهود المبذولة من قبل المعلم من أجل مساعدة الطالب على النمو الشامل والمتكامل وفق ظروفه وطاقته وقدراته وميوله)أحمد، ص18 - 20(.

2 بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاية:

1 - 2 - الكفاءة: هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية والمعرفية والوجدانية والحركية والتي يتفاعل فيما بينها والتي يبدورها تمكن الفرد من ممارسة دور معين أو وظيفة نشاط أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه، وهي تمثل عمق المعرفة وجودة المهارة حول مادة دراسية أو موضوع دراسي معين.

2 - 2 - المهارة: هي القدرة على القيام بعمليات التدريس بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء لظروف المتغيرة.

3 - 2 - مهارات التدريس: القدرة على أداء عمل نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات والأداءات المعرفية والحركية والاجتماعية، يمكن تقويمها في ضوء معايير الدقة والسرعة في الإنجاز والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة.

كما عرفها أيضا بأنها قدرة المعلم على أداء وممارسة مهمات التدريس بفعالية وإتقان)احمد - ص 24(

4 - 2 - نظريات التدريس: فهو موعة من القواعد والمبادئ والأساس التي تمكننا من تطبيق مختلف المواقف التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية في المواقف التعليمية، وتعد ركيزة أساسية تنطلق منها الخطوات والإطار المرجعي لكل إجراءات التدريس بهدف الوصول بالتربية إلى تحقيق مخرجات التعليم المطلوبة في البيئة التعليمية.

5 - 2 استراتيجيات التدريس: تشير التربية إلى أداء المعلم التعليمي الذي يسهل سلوك المتعلم في أثناء عملية التدريس بحيث يتمكنون المتعلمون من السيطرة على العوامل التي تنقص من جودة التدريس نفسه، وذلك مثل سهولة وبساطة المادة الدراسية، والزمن اللازم لعرضها، وسهولة عرضها وتقويمها.

ووفق التربية إلى التدريس، يعني التدريس سلوك، لا يتطابق وفق المواقف التدريسي، ولا يقوم على أساس كل ركن من أركان الدرس، ولكن تكون التربية أعم وأشمل من الطريقة، لأنها تتضمن في مجموعة الأعمال (طرق التدريس التي يمكن أن يستخدمها المدرس في العملية الواحدة (وفي بتتابع مخطط من التحركات، وبهدف تحديد الأهداف التربوية تتسم بالشمول النسبي.

تتضمن التربية إلى استراتيجيات التدريسية تحديد الأهداف التدريسية، اختيار الأساليب العلمية والعملية لتحقيق الأهداف التدريسية، وضع الخطط التقويمية النهائية، وأخيرا تنسيق النواحي المتصلة بذلك (مجدي عزيز، 2009، ص 20).

خلاصة القول: التربية إلى استراتيجيات التدريس بمثابة خطة عامة التدريس تشمل كل المكونات وإجراءات المواقف التدريسي، من: أهداف، وطرق تدريس، ووسائل وتقويم التعلم.

3 - الكفاية التدريسية لواجب توفره في معلم التربية الخاصة:

هي مجموعة من المهارات اللازم وجوده لدى معلمي التربية الخاصة من خلال معرفتهم بالمعلومات الرئيسية لذوي الاحتياجات، وكذلك معرفتهم بنظريات التعلم المختلفة، وإجراءات التشخيص، وتصميم البرامج والخطط التربوية وتقويمها، والتواصل الجيد مع ذوي الإعاقات وأولياء أمورهم (الزمدي وآخرون، ص. 14).

كما يقصد بالكفايات معلم التربية الخاصة: أن يمتلك القدرات والمهارات العامة في العملية التربوية التعليمية التي يجب توفرها لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك لكل معرفته بنظريات التعلم، والإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بنوع الإعاقات، والتقييم والتشخيص، وعملية تخطيط الأنشطة والبرامج وطرق تنفيذها، وطرق التواصل، وأساليب التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات وأولياء أمورهم. (الزيادي، 2020، ص. 54).

ومن الممكن أن نتناول الكفايات العلمية التربية الخاصة بشكل عام، كما بينها السرحي، 2015(في مايلي:

3 - 1 - الكفايات الشخصية: وتقصد بها القدرات والخبرات المعرفية والوجدانية والحسية التي يتمتع بها المعلم، وتعني بالدرجة الأولى تعامل ذوي الاحتياجات الخاصة القدرة على توظيف مهم التعليمي والمرونة وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم، وذلك من خلال تطوير الذات والاطلاع على أحدث الأساليب والتقنيات في التربية الخاصة، والمشاركة في ورش العمل والدورات التدريبية لتعزيز الكفاءة المهنية، زد الى ذلك التعاون مع الزملاء والمختصين لتبادل الخبرات وتحسين الأداء.

3 - 2 - الكفايات المعرفية الأساسية الشخصية: وتقصد بالكفايات التي استلكها التي يتطلبها وسلطة الاختبارات والملاحظة وتحليل المهمات لمعرفة جوانب القوة والضعف للأغراض التربوية والاجتماعية بهدف تحديد البرامج والخدمات المناسبة له، أما الكفايات العلمية التشخيصية فتقصد بها تلك الكفايات التشخيصية التي يتمكن من الحكم على حالة الطفل ذي احتياجات خاصة من خلال توافر المعلومات والوثائق المناسبة في عملية القياس بتمكن المعلم من بناء البرنامج الفردي للطفل.

3 - 3 - الكفايات إعداد الخطة التربوية الفردية: وتقصد بها تلك الكفايات التي يتم وضع الأهداف التي تتوقع تحقيقها وفق معايير محددة وفترة زمنية معينة، والكفايات توظيفها وإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية من الى جميع المعلومات المتوافرة لديه.

3 - 4 - الكفايات الاتصال بالأهل: امتلاك هذه الكفايات يساعد المعلم التربية الخاصة على بناء علاقات قوية مع الأسرة، مما يساهم في تحسين عملية التعامل مع التلاميذ، وتعني مهارات المعلم في تبادل المعلومات من شخص لآخر والاتصال عن طريق الكلام أو الكتابة، وتشمل الكفايات في هذا الجدول درة المعلم على المشاركة والتفاعل الإيجابية مع الاهل والمجتمع بهدف من أجل تقديم العون والمساعدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

3 - 5 - الكفايات الخاصة بأخلاقيات المهنة: تلك من في الحفاظ على سرية المعلومات الشخصية والأكاديمية الخاصة بالتلاميذ، وعدم مشاركة المعلومات الخاصة بالتلاميذ مع الجهات المخولة والمختصة بذلك. تحسين الفة جوانب التعليم حتى يحقق جميع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب من يمتلك تطوير السلوك الذي يعكس في القيم الإيجابية والأخلاق والمثل .

3 - 6 - الكفايات التصورية الفكرية: وتعني قدرة المعلم على التصور الفعلي والذهني للأمور المحيطة به، لوانب المتغيرات الخارجية والداخلية وتأثيره في العمل بشكل شامل وأعم والعلاقات القائمة بينها؛ لهذا نجد المعلم الذي يتوافر لديه هذه الكفايات فاعلا في الحديث،

والشعور بالمشكلات التربوية قبل حدوثها، حيث يضع الاستراتيجيات والحلول، والأولويات، والخطط العلاجية المسبقة قبل وقوع الحادث أو المشكلة)غانم، 2012(.

وذلك من خلال اختيار القدرات والمهارات التالية نتوفير بيئة تعليمية تشاركية تدعم احتياجاتهم وتراعي فروقهم الفردية، وعدم التمييز والتحيز ضد أي طالب بناءا على إعاقته أو وضعه الاجتماعي.

3 - 7 - الكفايات الإنسانية: وتشير إلى مجموعة القدرات والمهارات المكتسبة لدى المعلم للتعامل بفعالية مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال التعامل مع التلاميذ بلطف واحترام، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، واستخدام أساليب تربوية تجعلهم يتعلمون السلوك بدلا من العقاب القاسي، ودعم التلاميذ نفسيا واجتماعيا ومساعدتهم في التكيف مع بيئتهم التعليمية والمجتمعية. وكذلك قدرته على تنسيق الجهود مع برامج التربية والتعليم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وقدرته على إيجاد جو يسوده التعاون وروح الجماعة وتبادل الخبرات والأفكار مع التركيز على الجوانب الإنسانية والاجتماعية والنفسية)الحجري، 2019، ص35(.

4 - مصادر اشتقاق الفضاءات :

تتعدد مصادر اشتقاق الفضاءات، يمكن إيجازها كالتالي:

4 - 1 تحليل عملية التدريس: التي يجريها المعلم وقبوم بتوضيحها وصياغتها على شكل فضاءات ذات معايير، كما يطلب من المعلمين تخصيص الأنشطة التي يمارسونها اختيار أهمها من وجهة نظرهم، وهذا الجانب يخص الفضاء الكبير، والذي ظرفي دور المعلم على مدار العقود السابقة، وهذا يعني أن الفضاءات تتطور وتتزايد. أو عن طريق استطلاع وسؤال وتحليل النظم: ويقصد هذا المصدر على تحليل مهام ومسؤولية المعلم بأنماط التعليمية، واستنتاج عدة أوصاف للسلوك ثم تحليلها، واستخراج مجموعة من المعايير للسلوكية التي تمثل الفضاءات التعليمية.

4 - 2 استطلاع آراء المعنيين في الميدان: بالاعتماد على آراء المهتمين بالتربية من المعلمين والتربويين المتخصصين والخبراء في مجال الفضاءات؛

4 - 3 طريقة ملاحظة السلوك: يلاحظ أداء المعلمين المبدعين)أداء(، الذين يحققون نتائج جيدة في أثناء قيامهم بالتدريس واستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطرقهم في التدريس)رصد الأداء النموذجي للمعلم(بهدف إعداد برامج تتضمن هذه الأنماط يتدرب عليها بيئة التدريس الجديد، مثل بتنمية مهارات الفضاء المعلمي لدى الطلاب، وطرق التدريس وتطوير

المناهج، والأساليب الحوار والمناقشة وفي ضوء التحاور يستطيع حيدر المعارف والمهارات الضرورية للتدريس (السيري، العزي، ص.162،161).

4 - النتائج البحوث والدراسات: يقصد بها تلك النتائج التي يتوصل إليها الباحث من خلال استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، كما تستخدم هذه العلوم والتقنيات في تحديد الأنشطة التي يفترض توافرها عند المعلم، علاوة على استخلاص العوامل التي تؤثر تأثيرا إيجابيا على تحقيق الأهداف وطرق التفاعل والأنماط السلوكية التي يتعامل بها المعلم مع طلابه.

4 - 5 تبني إحدى النظريات التربوية: والارتكاز عليها كمصدر يشتق منه الأنشطة المهنية، فالنظرية التربوية مجرد تصورات عامة تتطلب حاجة للتطبيق والبحث.

4 - 6 - أراء وتقديرات الحاجات: حيث يتم النظر إلى حاجات المجتمع والطلاب، وتوضيح المتطلبات التي تستدعي إعداد وتهيئة المعلم على شكل الأنشطة.

4 - 7 تدرج مقترحات وقرارات: وهذا المصدر يعد الأكثر شيوعا واستخداما بحيث تترجم أهداف القرارات إلى أنشطة يتدرب عليها المعلم إلى ذلك يؤدي إلى مهارات سلوكية.

4 - 8 - قوائم الكفايات: تعتبر قوائم الأنشطة من المصادر الهامة لاشتقاق الأنشطة التعليمية، حيث يتم الاعتماد في هذا المصدر على قوائم الأنشطة الجاهزة، والتي يتم إعدادها سابقا، وتتميز هذه الطريقة بكون الأنشطة الجاهزة تشتمل على مجموعة وليست عينة من الأنشطة التعليمية الأمر الذي يسهل من عملية الاختيار فيما بين هذه الأنشطة بما يتسق مع احتياجات البرنامج التعليمي (الشربيني وحربي، 2024 ص.240).

5 - أنواع وتصنيفات الكفايات التدريسية:

أ - أنواع الكفايات التدريسية:

تتعدد أنواع الأنشطة، وذلك تبعا لفلسفات التعليم ونظريات التدريس وحاجات المجتمع، حتى يمكننا أن نطلق على المعلم صفة المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النتائج التعليمية هناك أنشطة ضرورية يجب أن تتوفر فيه هي: التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني، التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه واكتساب المهارات التي تساعده في إدارة التعلم، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وخارجها، التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس، والتي تساعد بشكل أساسي في تعليم التلاميذ، وهذه الأنشطة قسمها الهاجري (2024) إلى أربعة أقسام هي:

5 - 1 كفايات معرفية: تشير إلى مجموعة المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يجب أن يمتلكها المعلم التربية الخاصة، سواء المتعلقة بالمادة الدراسية، أو البيئة التعليمية، أو خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنقسم إلى قسمين:

- **كفايات طرق التدريس:** تشمل المعرفة بالاستراتيجيات والأساليب التربوية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل التعليم الفارقي، والتعلم القائم على التنويع، والتكنولوجيا، والتكيفات التعليمية المختلفة.
- **كفايات محتوى المادة الدراسية:** تتعلق بمدى المام المعلم بالمحتوى العلمي الذي يدرسه، وقدرته على تبسيطه وتقديمه بطريقة تتناسب مع احتياجات التلاميذ المختلفة.

5 - 2 كفايات تفسيرية (أدائية): تشير إلى الأداءات التي يظهرها المعلم وقدرته على إظهار سلوكيات واضحة وملموسة أثناء العملية التعليمية، والتي تنعكس على أدائه في المواقف الصفية والتربوية المختلفة. وتتجلى هذه الكفايات في:

- استخدام لغة الجسد وتعبيرات الوجه والتواصل مع التلاميذ.
- القدرة على تنظيم البيئة الصفية وإدارة الفاعل داخل الفصل بطريقة فعالة.
- تطبيق الأنشطة الحركية المناسبة لدعم التعلم، خاصة للتلاميذ الذين يعانون من الأساليب الحسية والحركية.
- إتقان استخدام الأدوات والوسائل التعليمية التي تعزز من استيعاب التلاميذ، مثل اللوحات التوضيحية والتقنيات التكنولوجية الحديثة (الهاجري، 2024، ص.276).

وأداء هذه المهارات يعكس على ما حصله المعلم سابقا من كفايات معرفية.

5 - 3 كفايات وجدانية: تشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه وعقيدته، وتعد عنصرا أساسيا في نجاح المعلم في التربية الخاصة، حيث تلعب دورا محوريا في تعزيز العلاقة بين المعلم والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة لهم، وتشمل هذه الكفايات على:

-التحلي بالصبر والتعاطف عن طريق فهم مشاعر التلاميذ وظروفهم الخاصة، والتفاعل معهم بطريقة تعزز ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بالأمان بالإضافة إلى تقديم الدعم المستمر لهم دون استعجال أو التسرع في إصدار الأحكام، مع القدرة على التعامل مع التحديات والصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ.

-المرونة والتكيف والقدرة على تعديل أساليب التدريس وفق احتياجات وخصوصيات كل تلميذ، مع احترام الاختلافات الفردية دون تحيز أو تمييز.

- الالتزام بالأخلاقيات المهنية والإيمان بأهمية دوره التربوي ورسالته في تحسين جودة عملية التعليم، مثل العدل والإنصاف واحترام التنوع.
- تعزيز الاتصال الإيجابي والتواصل مع التلاميذ على تنمية مهاراتهم العلمية وتعزيز التواصل فيما بينهم وفق قدراتهم.

تتطلب هذه الكفايات الوجدانية من علمي التربية الخاصة وعي النفسي وتدريبا مستمرا، حيث أن هاته الأخيرة تؤثر بشكل مباشر على جودة التفاعل مع التلاميذ، وبالتالي على تطورهم الأكاديمي والاجتماعي.

5 - 4 - الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء المعلم في الكفاءات السابقة في الميدان التعليمي أي أثر الكفايات المعلم في المتعلمين، ومدى تلبية حاجاتهم التعليمية أو في مفهوم. كما تتعدد من الجوانب الأساسية في تقييم الكفايات التدريسية لعلمي التربية الخاصة، فامتلاك المعلم للكفايات المعرفية يشير إلى إلمامه بالمعرفة الضرورية لممارسة مهنته، إلى أن ذلك لا يعني بالضرورة تطبيقه على الميدان. ومن ناحية أخرى فإن امتلاك الكفايات الأدائية يعكس قدرة المعلم على تنفيذ مهارات التدريس عليا، لكنه لا يضمن بالضرورة تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ. فقد يمتلك المعلم معرفة واسعة ومهارات تدريسية متقدمة، لكنه قد لا يكون مؤشرا بشكل فعال في تحقيق التحصيل المتوقع لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يعرف بفجوة الإنجاز. (الهاجري، 2024، ص.276)

وحسب محمود كامل الناقة (1987) فإن الكفايات النتائج تتحدث عن النتائج لا عن الأداء او المعرفة رغم ارتباطها بها ولكنها تهتم بالمدخول عن الخروج فهي تمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول الى النتائج. (بدري، 2024، ص.69)

ب- تصنيفات الكفايات التدريسية

1- تصنيف الكفايات وفق بلوم (BLOOM.1956):

يصنف بلوم الكفايات ضمن المجال المعرفي، ويشمل ستة مستويات: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم (بلوم، 1956، ص.10).

2- تصنيف الكفايات وفق Spencer &Spencer (1993):

قسم (سبنسر وسبنسر)، الكفايات إلى خمس تصنيفات رئيسية:

- الدوافع (Motives)

- السمات الشخصية (Traits)
- مفهوم الذات (Self -concept)
- المعرفة (Knowledge)
- المهارة (Skills) . (Spencer &spencer, 1993, P .12)

3 تصنيف الكفايات وفق الـ (Le Boterf ,1994)

(لبوترف) ركز على الكفايات المهنية، واعتبرها مزيجا من المعرفة، المهارات، والقيم، إضافة الى القدرة على تطبيقها في سياقات مختلفة.(Le Boterf, 1994, p.25)

4 تصنيف وبرت (Robert, 1997)

روبرت صنف الكفايات إلى:

- كفايات السمات الشخصية
- كفايات السمات التقنية
- كفايات قوة التدريس
- كفايات العلاقات بالمجتمع المحلي (Robert, 1997)

5 تصنيف لورانس (Lawrence, 1999)

لورانس صنف الكفايات إلى:

- كفايات مهنية تشمل المعرفة الأكاديمية والتربوية.
- كفايات شخصية تشمل المهارات الاجتماعية والقيادية.
- كفايات تكنولوجية: القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس (Lawrence, 1999, p.62)

6 تصنيف الكفايات وفق الـ حسن شحاتة (2003)

اقترح شحاتة تصنيف يضم على ثلاثة فئات رئيسية:

- كفايات معرفية: القدرة على استيعاب المعرفة وتوظيفها.
- كفايات ادائية/مهارية: المهارات التطبيقية مثل التدريس والتواصل.
- كفايات وجدانية: القيم والاتجاهات مثل القيادة والمسؤولية (شحاتة، 2003، ص.55).

7 تصنيف جرادات (2007)

قسم جرادات الكفايات التربوية إلى:

- كفايات تخطيطية: مثل إعداد الدروس وتصميم الأنشطة التعليمية.

- الأنشطة التحفيزية: تتعلق بأساليب التدريس وإدارة الصف.
- الأنشطة التقويمية: تشمل تقويم الطلاب وتحليل النتائج (جرادات، 2007، ص.75).

8. تصنيف الكايات وفق عبد الرحمان صالح (2010)

قسم صالح الأنشطة إلى:

- الأنشطة التشخيصية: تشمل الإبداع، الثقة بالنفس، إدارة الوقت.
- الأنشطة الأكاديمية: تشمل المعرفة التخصصية في المجال.
- الأنشطة التكنولوجية: استخدام التقنيات الحديثة.
- الأنشطة التقييمية: التوجيه واتخاذ القرار (صالح، 2010، ص.110).

9. تصنيف التومي (2014)

قسم التومي الأنشطة إلى:

- الأنشطة التدريسية: مهارات التدريس الفعال.
- الأنشطة التسلوكية: مثل الانضباط والتفاعل مع التلاميذ.
- الأنشطة التطويرية: التعلم المستمر واستخدام التكنولوجيا الحديثة (التومي، 2014، ص.88).

10. تصنيف فالح غازي (1998)

صنف الأنشطة إلى:

- الأنشطة التقويمية عامة.
- الأنشطة التخصصية.
- الأنشطة المهنية (فالح، 1998، ص.66).

11. تصنيف القوصي ورضوان (1982)

قسم الأنشطة إلى:

- القدرة على التدريس.
- استخدام الفهم السلوكي قبل الصفية.
- إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، والتطبيق المدرسة والمجتمع المحلي.
- القدرة على القيادة.
- القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها (درجي، 2024، ص.73).

2.1.2. تصنيف براجل (2004)

براجل صنف الكفايات حسب طبيعة عملية التدريس إلى:

- الكفايات المتعلقة قبل الجلسة الصفية: وتتضمن الكفايات التي تدرج ضمنها الكفايات المتعلقة بالمرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ وخصائص المتعلمين.
- الكفايات المتعلقة أثناء الجلسة الصفية: وتتضمن الكفايات المتعلقة بالمحتوى الدراسي، وعرضه والتمكن من اجراءات التدريس والتحكم في أدائه
- الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بتهيئة التدريس.
- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تهيئة المتعلمين للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة (براجل، 2004، ص. 111).

3.1.2. تصنيف عطوة (1988)

قسم عطوة الكفايات إلى:

- كفايات نفسية واجتماعية (بيداغوجية عامة) تشمل مهارات التعامل مع التلاميذ والفاعل الإيجابي.
- كفايات كتابية (بيداغوجية نوعية): العرف قبل مستوى التخصص.
- كفايات تقنية (مساعدة): دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية (بدري، 2024، ص.74).

4.1.2. تصنيف قطامي (2003)

صنف قطامي الكفايات التدريسية إلى:

- الكفايات العلمية والمعرفية.
- كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.
- كفاية التخطيط للتدريس.
- كفاية تنفيذ التدريس.
- كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

2.6. بأبعاد الكفايات:

تتطلب مهنة التدريس، وخصوصًا في مجال التربية الخاصة مجموعة من الكفايات التدريسية التي تعتبر من العوامل المهمة في تحسين أداء معلمي التربية الخاصة وضمان تحقيق أهداف

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمكن المعلم من أداء مهامه بفاعلية وفعالية. يمكن تصنيف هذه الكفايات الى أربعة ابعاد رئيسية هي:

6 - 1 - أخلاقي: الكفايات الأخلاقية تشير إلى المبادئ والقيم التي يجب أن يتحلى بها المعلم التربية الخاصة اثناء أداء مهامه، حيث ان التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب حساسية أخلاقية عالية وتشمل هذه الكفايات ما يلي:

- العدل والمساواة: التعامل مع جميع التلاميذ دون تمييز بناء على الإعاقة او القدرات.
- الاحترام والتقبل: احترام الفروق الفردية بين التلاميذ وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- السرية المهنية: الحفاظ على خصوصية الطلاب وعدم افشاء المعلومات الخاصة بهم الا عند الضرورة المهنية.
- التحلي بالصبر والتسامح: القدرة على التعامل مع التحديات السلوكية للتلاميذ بطريقة ايجابية وبناءة.
- الالتزام بالمواثيق الأخلاقية: الالتزام بأخلاقيات المهنة والتعليمات التربوية (الزهراني 2021، ص. 17).

6 - 2 - الأكاديمي: تتمثل الكفايات الأكاديمية في الإلمام بالمحتوى العلمي والقدرة على تقديمه بطريقة تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة وتشمل:

- الإلمام بالمناهج الدراسية: معرفة محتوى المناهج الدراسي الخاص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة: اختيار استراتيجيات تدريسية تتناسب مع احتياجات التلاميذ مثل: التعليم التعاوني، والتعلم باللعب، والتعلم القائم على حل المشكلات.
- المعرفة بخصائص الاعاقات المختلفة: فهم خصائص الاعاقات العقلية والحركية والحسية وكيفية التعامل مع هذه البيئة الصفية.
- التحديث المستمر للمعرفة: متابعة المستجدات العلمية والتربوية في مجال التربية الخاصة (الطوجي وعبدالفتاح، 2019، ص.102).

6 - 3 - التربوي: تشمل الكفايات التربوية مجموعة من المهارات المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقييم الدرس بطريقة تلائم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.

- التخطيط للدرس:
- تحديد الأهداف التعليمية وفقا لاحتياجات التلاميذ.
- اعداد الوسائل التعليمية المناسبة مثل اللوحات، الصور، والتطبيقات التفاعلية.
- وضع خطط فردية لبعض التلاميذ وفق الحاجة الخاصة.
- **أثناء الدرس:**

- استخدام الأساليب التدريسية المشوقة مثل التعلم التعاوني والأنشطة العلمية.
- إدارة الصف بطريقة مرنة تتناسب مع احتياجات التلاميذ.
- تقديم التعزيز الإيجابي لتلاميذ لتحفيزهم على التعلم واكتساب المفاهيم.
- **تقويم الدرس**
- استخدام أساليب تقويم متنوعة مثل الملاحظة، الاختبارات، القوائم، التقويم العلمي، والتقويم الذاتي للتلاميذ.
- تحليل نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس وتحسينها.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة للتلاميذ وأولياء الأمور حول تقدم التلميذ (الخطيب جمال، 2020، ص. 76).

6 - 4 الكفاءات والعلاقات الاجتماعية: الكفاءة الاجتماعي هو عنصر أساسي في نجاح المعلم التربية الخاصة، حيث يحتاج إلى مهارات متساعدة في بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ، أولياء الأمور التلاميذ والزملاء في المدرسة.

- مهارات الاتصال الفعال: القدرة على التواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور بوضوح واحترام.
- إدارة المشكلات السلوكية: استخدام أساليب تربوية لحل المشكلات السلوكية بطريقة إيجابية.
تعزيز بيئة صفية إيجابية تشجع التعاون بين التلاميذ وخلق بيئة داعمة ومحفزة.
- التعاون مع الفريق التربوي: العمل مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور لتقديم الدعم الشامل التلاميذ. (محمود علي، 2021، ص.45)
- يعد امتلاك المعلم التربية الخاصة لهذه الكفايات امر اضروري الضمان تعلم فعال ومؤثر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فالمعلم الناجح هو الذي يجمع بين الأخلاق، المعرفة الأكاديمية، المهارات التربوية، والقدرة على الكفاءة الاجتماعي بفاعلية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

7 - مجالات الكفايات:

أشار (المحمدود) إلى أنَ مجالات كفايات المعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجالات رئيسية ، هي:

7 - 1 - المجال الشخصي: يشمل القيم والاتجاهات التي يجب أن يتحلى بها المعلم، مثل:

- إظهار الاهتمام والاحترام لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم.
- الاعتقاد بإمكانية جميع التلاميذ التعلم والنجاح.

- الالتزام بمبادئ المهنية الخاصة.

7 - 2 - المجال المهني: ويشمل المعرفة والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم، مثل:

- معرفة خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- معرفة بمبادئ علم النفس التربوي وعلم الاجتماع.

- معرفة المناهج والطرق التدريسية المناسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

7 - 3 - المجال التربوي: ويشمل مهارات وقدرات المعلم في تطبيق هذه المعرفة والمهارات في مواقف التدريس، مثل:

- الكفاية في تهيئة بيئة تدريس مناسبة، ضبط وإدارة الفصل.

- الكفاية إعداد وتخطيط وتنفيذ الدرس، وذلك من خلال تنويعة من الدروس مع مراعاة مبادئ النمو النفسي عند التعامل مع التلاميذ، وإعداد وتنفيذ خطط فردية للتلاميذ.

- الكفاية باستخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في التعليم وتطويره لتناسب فئات الخاصة.

- الكفاية توجيه السلوك الصفي والقدرة على صياغة الأهداف السلوكية لتناسب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الكفاية التواصل الفعال مع أُسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الكفاية الاستماع بانتباه إلى أفكار الطلاب وآرائهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة (الهاجري، 2024، ص.278).

8 - خصائص الكفايات التدريسية:

الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع ذوي طيف التوحد والإعاقة الذهنية تتطلب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات التي تمكنهم من تقييم تعلم الفعال وتنسيق هذه الفئة، ومن أبرز هذه خصائص هذه الكفايات:

8 - 1- الكفايات المعرفية:

- الإلمام بالنظرية التربوية المتعلقة بالتعليم الخاص والتدخل السلوكي لطيف التوحد والإعاقة الذهنية من حيث، التعريف الأسباب والخصائص بما في ذلك الفروق الفردية وطرق التعلم الخاصة بهم.

- معرفة استراتيجيات التدريس في مجال الإعاقة العقلية، مثل تحليل السلوك التطبيقي ABA(ونموذج تيتش TEACCH(والعلاج الوظيفي والتخاطب بالإضافة إلى التعليم الموجه بصريا، وتقنيات التعليم القائم على اللعب.

فهم المرامي بالتواصل المختلفة، مثل التواصل غير اللفظي واستخدام أنظمة التواصل البديلة والمعززة AAC(.

8 - 2 - القدرة على استراتيجية التخطيط:

- القدرة على تصميم وتنفيذ خطط برنامج فردية IEPS(وفقا لاحتياجات كل تلميذ.

- استخدام المرامي بفاعلية وتنويعة متناسب مع أساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ، مثل التدريس القائم على اللعب والتدريب على المهارات الاجتماعية من خلال التعليم الموجه نحو الحياة اليومية.

-القدرة على تعديل المناهج وتكييفها بما يتناسب مع قدرات التلاميذ واحتياجاتهم.

- إدارة بيئة صفية منظمة وآمنة، مع توفير المثيرات الحسية تدعم الفاعل والتواصل، مثل استخدام الجداول المصورة والتنظيم البصري، من خلال التدخل الإيجابي وتقديم التعزيز المناسب.

8 - 3 - الكفايات الشخصية والمهنية:

- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والسرية المهنية.

- التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ بحزم واحترام دون اللجوء إلى العقاب. وبناء علاقة إيجابية مع التلاميذ قائمة على الثقة والفهم.

- التعاون مع أُسَر التلاميذ وفريق العمل متعدد التخصصات)المعلمين، وأخصائي التربية الخاصة(لضمان تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية.

-توظيف مهارات التواصل الفعال القول والعمل بطريقة واضحة وسلسة مع التلاميذ، ومع أولياء الأمور والمتخصصين لضمان تقديم الدعم المتكامل للتلاميذ.

- التطوير المهني المستمر من خلال حضور الدورات التدريبية والاطلاع على أحدث الدراسات في المجال، والتكيف مع احتياجات التلاميذ المتغيرة وتطوير أساليب التدريس باستمرار.

8 - 4 - الكفايات التكنولوجية:

- توظيف الوسائل والتكنولوجيا في تنويع التقديم الأكاديمي والسلوكيات التلاميذ، مثل الأدوات التعليمية التي تعزز الفاعل والتفاعل لدى التلاميذ.

- استخدام التكنولوجيا المساعدة، مثل التطبيقات الفاعلية والبرامج التعليمية الخاصة.

- تصميم بيئات تعليمية جذب استخدام الأدوات التقنية التي تعزز التواصل والتعاون لدى التلاميذ.

8 - 5 - الآليات الاجتماعية والانفعالية:

- تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ من خلال التعليم التعاوني والنمذجة الاجتماعية.

- تعزيز الثقة من النفس وفي بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة.

- بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ قوامها على الثقة والاحترام، مع إظهار التعاطف والدعم النفسي للتلاميذ مما يعتمد على الشعور بالأمان والراحة.

6 - 9 - الآليات التقويمية:

- القدرة على تقييم مستوى أداء التلاميذ واستخدام أدوات تقويمية وتشخيصية مناسبة.

- قياس مدى تقدم التلاميذ بناء على معايير واضحة وقوائم التقييم.

تعديل الأساليب التعليمية بناء على نتائج التقييم المستمر.

ومن استخلاص أن الخطوط العريضة تتمحور حول ما يلي:

- التحديد المسبق للأهداف.

- تحديد النشاطات التعليمية.

- سهولة تدرجمة الكفايات الى خبرات ومواقف تعليمية.

- تهيئة طرائق وأساليب تعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف.

- إعطاء المزيد من الاهتمام لمعالجة الفروق الفردية.

تحتاج وقتا غير قابل للاختصار على الجانب المعرفي فقط بل يتعداه إلى الإنجاز والأداء.

تحتل المعلم دورا أعلى في العملية التعليمية.

خلاصة الفصل:

يحتاج معلم التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى الكفايات التدريسية تمكنه من استخدام عملية التقييم الاحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من بين العوامل والأساليب التي يجب أن يتدرب عليها المعلم قبل الخدمة وأثناءها خاصة في الكفايات الخاصة بالتخطيط التدريس وتنفيذ التدريس وتقويم التدريس وتستعين في الحاجات العلاجية التعليمية وتعديلها، كما أن استخدام معلم التربية الخاصة لمهارات التدريس وتقنيات وقدرات التلاميذ، وتقييم أدائهم بطريقة مرنة إضافة إلى مهارات إدارة الصف وبناء علاقات إيجابية مع التلاميذ، ويعد امتلاك المعلم لمعرفة الكفيفة بطبيعة الإعاقة والقدرة على العمل ضمن فريق والتعاون مع الأسرة من العوامل الأساسية لنجاح في أداء دوره التربوي، ذلك ما يضمن تحقيق أفضل النتائج في التعليم وطلبة العام للدرس، خال من الصعوبات والمشكلات التي تقف في طريقهم وتعرقل عملية التدريس لديهم.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: معلم التربية الخاصة

تمهيد

1. مفهوم التربية الخاصة.
2. مفهوم معلم التربية الخاصة.
3. خصائص ومواصفات معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. نظام التكوين لمعلم التربية الخاصة في الجزائر.
5. خصائص برامج تكوين وتدريب معلم التربية الخاصة.
6. الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة.
7. معايير إعداد معلم التربية الخاصة.
8. شروط الالتحاق بمهنة معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
9. دور معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
10. أخلاقيات معلم التربية الخاصة.

الفصل الثالث

تمهيد

يعد مفهوم التربية الخاصة ركيزة أساسية في العملية التعليمية والتأهيلية لفئة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة نظرا للدور المحوري الذي يؤديه في تيسير التعلم وتكييف مبادئه بما يتناسب مع قدرات واحتياجات هذه الفئة، وتعتبر مهنة معلم التربية الخاصة من المهام الصعبة والمعقدة، حيث تتطلب منه مستوى عالي من الكفاءة المهنية، إلى قدرة على التعامل التربوي والإنساني مع فئات تتميز بنوعة من التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وهو ما يستدعي جهدا متواصلا وجهدا كبيرا، خاصة مع تزايد أعداد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى الطلب المتزايد على خدمات التعليم المتخصص.

إن ممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة لا تقتصر على امتلاك المعلم للمعارف النظرية فقط بل تتطلب أيضا تكوينا متخصصا وتدريبا مستمرا يمكنه من التكيف طرائق وأساليب التدريس وفق الفروق الفردية بين المتعلمين فالتعامل مع هذه الفئة يتطلب مهارات مهنية وإنسانية عالية.

وانطلاقا من أهمية هذا المفهوم سنتناول في هذا الفصل المحاور التالية:

تعريف التربية الخاصة، فما هو مفهوم معلم التربية الخاصة من هو هذا المعلم وما دوره، وما هي خصائصه وما هو الفرق بينه وبين الأخلاقيات التي يجب أن يتصف بها.

في هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء على هذه الجوانب بهدف تكوين رؤية شاملة حول معلم التربية الخاصة، ودوره الحيوي في تحقيق التعليم الشامل والعادل.

1 - مفهوم التربية الخاصة:

التربية الخاصة هي مجال من مجالات التعليم يعنى بتقديم خدمات تعليمية متخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تلبية احتياجاتهم الفردية وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وهي تسعى إلى توفير بيئة تعليمية داعمة تسهل عملية التعلم والاندماج في المجتمع.

ولقد تعددت التعريفات المتعلقة بالتربية الخاصة يمكن تلخيص ها:

في أنها تشمل مجموعة من البرامج التعليمية المصممة لتلبية احتياجات أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهدف هذه البرامج إلى دعم الفئة من غير العاديين ومساعدتهم على

تنمية قدرتهم إلى أقصى درجة ممكنة تمهيدا لإدماجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (كوافحة، 2007، ص. 41).

2- مفهوم مرحلة التربية الخاصة:

ورد في القانون التربية رقم (03) عام 1994 في مادته 29 قبل التعريف بمرحلة التعليم أنه من يقوم بهذه المهمة التعليمية التعلمية بالفئة المراحل الدراسية وهو من يقوم أي خدمة تربوية في المؤسسة التعليمية حكومية أم خاصة (وزارة التربية والتعليم، 1994).

يعتبر المُعلم ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونه المسؤول الأول عنها وعن تنفيذ رسالتها من اجل تحقيق رؤيتها فهو صاحب الدور الأول في تعليم المتعلمين وإعدادهم للصحيح الخيار والمعيشة هو صدر عطاء المتعلمين في مجالس اعدادهم لمحتوى المعرفي من اللم يقدمه لهم من معرفة كما يسهم في التوجيه الخلقي والسلوكي لهم كونه نموذج يحتذى به من قبله (الخفاجي، 2019، ص. 25).

والمعلم يختلف بشكل عام والمعلم التربية الخاصة بشكل خاص اختلافا كبيرا في التي تساعدهم على اجتياز مهامهم التدريبية سواء استخدام كفاءة المهارات اللازمة لتكفل بهم متعلقة لقدرات اللازم من المعلومات والقدرات والمهارات التي تساعده في اجتياز مهامهم كمعلمين، ولعل من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلمي التربية الخاصة الكفايات التالية شخصية التي تتمثل في مجموعة من الخبرات والقدرات عقلية كانت أحسن ديه أن فالمعلم يجب تتساعد المعلم على تقبل المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ويزيل الكفاية القوي اسوالتشخيص التي يتمكن المعلم من قياس الحوانب الخاصة بالمتعلمين، من ذوي الاحتياجات الخاصة من الناحية عقلية والتربوية ويكون ذلك من الل جمع المعلومات وتحليلها الوقوف على جوانب القوة والضعف، يجب على المعلم أيضا امتلاك كفايات إعداد خطة تربوية فردية خاصة بالمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة مما يتناسب مع أوضاعهم وان يمتلك الكفايات القدرة على تنفيذ هذه الخطة الطريقة الصحيحة مستخدما الاستراتيجيات المناسبة في ذلك، إضافة إلى أن يمتلك كفايات التواصل بذوي المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يكونوا معينين لهم في دوره كمعلم ألبنائهم) قطعا ي وعثمان، والبنا، 2012، ص. 19).

كما يُعد معلم التربية الخاصة مسؤولا عن تعليم فئات محددة من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء كانوا من ذوي الإعاقات أو المعوقين بما في ذلك المحرومين اقتصاديا واقتصاديا أو المعرضين إلى إعاقة نتيجة هذا الحرمان يجب أن يمتلك هذا المعلم مجموعة من الكفايات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تؤهله التخصص في هذا المجال بعد خضوعه لدورات تكوين في تخصص تستند إلى شروط محددة تمثل المستوى التعليمي والتخصص المناسب يتمكن من ممارسة التربية والتعليم الخاصة بكفاءة إلى كرامدين، 2006، ص. 112).

هو كل من كلف بتعليم فئة معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين، المعوقين بمختلف أنواعهم المحرومين اقتصاديا واقتصاديا والمعرضين إلى إعاقة بسبب هذا الحرمان

والذي يجب أن يتمكن من مجموعة من المعارف النظرية والوجدانية والمهارية التي تتجلى في القدرة على التخصص في أحد مجالات التربية الخاصة من خلال استوفى الشروط العلمية التي تؤهله لممارسة التخصص الذي يسمح له بالتدريس والتقييم والتشخيص. (على كريم الدين، 2006، ص. 112).

3- خصائص وصفات معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة صفات خاصة مهمة في رعاية هذه الفئات وتتمثل هذه الصفات فيما يلي:

- أن يكون تخصصه له علاقة بالتدريس أو بطرق الإعاقة.

- أن يكون لديه رغبة شخصية في التدريس والعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الالتزام بقوانين وتعليمات مهنة التعليم فهو مسؤول عن تربية وتعليم الأطفال المعاقين، ويتحقق ذلك من خلال التزامه بنظام وآداب المهنة مخططا لما يقوم به أن يحدد الأهداف، ويراعي الحدود بين قدرات الأطفال المعاقين ويساعدهم على الوصول إلى ما يرغبون فيه، وإعطاء مغزى لما يتعلمونه وما يتوقعونه من مهارات (تلهيلية (نورة، 2009، ص.37).

- أن يمر بمعلمين الاختيار في ضوء المعايير التالية:

3-1/الخصائص الجسمية:

- أن يكون سليما جسميا من أي مرض قد يعيق تأديته لمهامه.

- أن تكون حواسه سليمة.

أن يتمتع بالقدرة الحركية، وان يكون حيوي.

- أن يكون أنيق في مظهره دون مبالغة.

3-2-الخصائص العقلية:

- أن يكون ذكي يحكم في تصرفاته وحل المشكلات التي قد تواجهه.

- أن يكون قوي في لمح الحظة ويتوقع ما قد يحدث لاحقا.

- أن يكون مدركا لمفاهيم العامة والرياضية واللغوية والفنية والأدبية، وأيضا إلى نظريات علم النفس والتربية وعلم الاجتماع.

- أن يكون بعيد الرحب الاتجاه يساير التطور في المجال العلمي والتكنولوجي.

- أن يكون متحمسا للعمل والتطوير المهني.

3-3-الخصائص النفسية والاجتماعية:

- أن يكون متزن انفعاليا.

- أن يكون مُحب لذوي الاحتياجات الخاصَة، ويتقبل دراستهم والعمل معهم.

- أن يكون واثقا من نفسه.

أن يخلص لعمله.

3-4-الخصائص الخلقية:

- أن يكون متقبل القيم وعادات المجتمع ويتوافق معهم.

- أن يحترم الأنظمة والتعليمات المهنية ويلتزم بقواعدها ويقتنع بها.

- أن يكون متقبل لدوافع الحسن من المتعلمين.

- أن يتميز بالوازع الديني لدى المتعلمين (جاوي، 2022، ص.86-87).

من خلال التعرف على خصائص وصفات معلمي التربية الخاصَة إلى جانب الخصائص الجسدية والاجتماعية وقد استنتج أن أولياء المعلمين يتميزون بصفات وقدرات فريدة تجمع بين الصبر والتفهم والمهارة، مما يؤهلهم للتعامل مع التحديات المختلفة وتوفير الدعم النفسي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَة.

4-نظام التكوين لمعلم التربية الخاصَة في الجزائر:

يتعلق نظام التكوين المتعلق بمعلمي التعليم الخاص مجموعة من القوانين والإجراءات الإدارية تتضح لكل ما في مضمون القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك الخاصَة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني وهذا حسب المرسوم التنفيذي رقم (09-353 المؤرخ في 20 ذي عام 1430 الموافق لـ8 ديسمبر 2009) في الفصل الثاني من المادة 70 الذي أشار إلى الثة تتبل معلمي التعليم الخاص:

رتبة معلمي التعليم الخاص، المتخصص، المتوعة في طريق الزوال.

رتبة معلمي التعليم الخاص المتخصص المدرسين.

رتبة معلمو التعليم الخاص المتخصص المدراء.

يتشترط في المادة)74(على أن يُوظف أو يُرقَى بصفة مدرس في التعليم المتخصص عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين الحائزين على شهادة التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

تحدد شروط الالتحاق بالتكوين المتخصص وكيفياته وتنظيمه حسب المادة)20(بموجب قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والوظيفة العمومية وبعد موافقة المجلس الوطني الأساسي للوظيفة العمومية وتطبيق المادتين)84-83(من الأمر رقم)06-03، المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو 2006(، حسب المادة)11(يعين المرشحون الناجحون في مسابقة على أساس الشهادات والمؤهلات المطلوبة في الأسلاك الخاصة بالمؤسسات التربوية بموجب قرار أو مقررة من السلطة المخولة الحيازة التعيين ويلزمون بالتكوين المتربصين يتكون مدته سنة واحدة يخضع المرشحون الذين تم توظيفهم بعد تكوينهم التحضيري لأنه اعتبارا التربص لشغل المنصب بتحديدته ومحتواه وكيفياته وتنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتضامن الوطني.

وحسب الفصل السادس من موضوع التكوين تنص المادة)19(على أن الالتحاق بالتكوين المتخصص المنصوص عليه في هذا القانون الأساسي الخاص يكون عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وتنص المادة)14(على أن مدة قضاء فترة التربص واعتبار الأقدمية في الرتبة المنصوص عليه في المادة)13(حسب نفس المرسوم يرسم المتربصين الذين يخضعون إلى تمديد فترة التربص مرة واحدة لم تنسحبها أو يسرحون دون إشعار مسبق أو تعويض)المؤرخ في 04 يناير 2000، ص.07(.

بالنسبة للجهات المعنية بتأطير وتكوين مدرسي التعليم المتخصص يقوم المركز الوطني لتكوين المستخدمين المتخصصين بمؤسسات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية في مجال الإعلام وهو يعد مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي ظهر قيد المرسوم)257/87 بتاريخ 01 ديسمبر 1987(، يعمل على ضمان تكوين قاعدي لكل من المربين والمربيين المتخصصين ومدرسي التعليم المتخصص ومساعدين اختصاصيين من اجل تغطية حاجات المؤسسات المتخصصة من مراكز نفسية ومركز نفسية بيداغوجية لأطفال المتخلفين ذهنيا ومدارس الأطفال المعوقين سمعيا والمكفوفين والمركز الطبي النفسي البيداغوجي لذوي اضطرابات النطق والصوت ومركز خاص بذوي فقر الدم المنجلي ودار الطفولة المسعفة ودار العجزة.

كما يعمل هذا المركز على المساهمة في إعداد وإنجاز البرامج والوسائل التربوية الضرورية لتحسين التكوين وإعادة التربية والحرص على تطبيقها وفق البرامج المكيفة والمشاركة في تقييم البرامج وطرق التكوين وإعادة التربية لغرض إعادة تكييفها وتجديدها)بجاوي، 2022، ص. 100(.

يمكن استنتاج أن نظام تكوين مربي التربية الخاصة في الجزائر لا يزال بحاجة إلى تطوير شامل حيث يفتقر إلى برامج تدريبية متخصصة وتلك التي تعتمد المربين التعامل بفعالية مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة مما يؤثر على جودة التعليم المقدم لهذه الفئة.

5- خصائص برامج تكوين وتدريب مربي التربية الخاصة:

يعد تكوين وتدريب مربي التربية الخاصة من الركائز الأساسية لضمان تحقيق فعال ومتكيف مع احتياجات الطالب ذوي الإعاقات إذ يتميز هذا التكوين بتركيزه على الجوانب النفسية، التربوية والتطبيقية التي تؤهل المربي للتعامل بإحترافية وصبر مع ظروف قد تكون حساسة ومعقدة أحيانا.

يشير "محمد عويدي" (1997) بأن برامج إعداد مربي التربية الخاصة يجب أن تتكون من مجموعة عناصر وهي:

- تحديد أهداف البرامج بشكل واضح وواقعي.
- تحديد خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد خصائص البيئات التدريسية.
- تحديد محتوى البرامج.
- تحديد فترة زمنية لتنفيذ البرامج.
- تحديد الوسائل والقواعد التنظيمية.
- تحديد المصادر كمدارس التدريس الميداني والمختبرات ومصادر التعلم والمكتبات.
- المتابعة والتقييم لمستمر للبرامج.
- تحديد الطرق المستخدمة في المحتوى) محمد بن راهيم، الفاغن، 2005، ص.17-18(.

أما "إيلين كرم لين" (2007) ترى بأن أهم البرامج التدريبية التي تطبق على مربي التربية الخاصة سواء قبل الخدمة أو في فترات طوال عمله، وفق ما أعتمده إدارة العمل بدائرة الولايات المتحدة الأمريكية (2007) والتي حددت متطلبات عمل لمربي التربية الخاصة وظروف العمل في هذا المجال في النقاط الآتية:

- التدريب حول طرائق التدخل السلوكي مع هؤلاء الأطفال.
- التدريب حول استخدام أساليب التي تشجع على تعلم الاعتماد على النفس والإعاقة.
- التدريب حول التدريس الفردي وحل المشكلات والعمل في جماعات صغيرة.

التدريب حول الطرائق الملائمة لتعديل المواد والمناهج والمقررات التي تدرس وجعلها أكثر ملائمة لهؤلاء المعاقين.

التدريب حول بناء وتصميم البرامج التربوية الفردية لتلك التي تتماشى مع التربية الخاصة.

التدريب حول طرائق التعامل مع الوالدين وإرشادهم وتراحأسالي بتشجيع التعلم المنزل.

التدريب حول إعداد أوراق عمل الفصول والأنشطة والواجبات المدرسية.

التدريب حول أهم وأبرز مشكلات التسلسل التي قد يعاني منها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وطرائق التعامل معها.

التدريب حول طرائق التواصل والتعامل مع لزم الأعاقين والمضطربين انفعاليا من الأطفال ومع المعاقين متعددي الإعاقات.

التدريب حول استخدام التكنولوجيا المتطورة مع الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة (الزريقات، 2007، ص.17-18).

- لمالحظ انه يغلب على الطابع التطبيقي العملي الذي يهدف إلى إكساب المعلمين كفايات تدريبية تعليمية لازمة لممارسة العملية التربوية. التي يمتلكها في مع احتياجاتهم الخاصة. أما فيما يخص أسس هذه البرامج فقد اقترح بيوارد وآخرون (1981) أسس تدريب العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفق البرنامج التالي:

5-1 أسس افات المبادئ والمداخل: يطلب من كل معلم متدرب أن يحصل على تلك المعلومات عن فئات الإعاقة مختلفة الجوانب التاريخية والقانونية والنماذج المختلفة من برامج خدمات المعاقين والتعرف على خصائص كل فئة.

5-2 تحليل السلوك: يقدم البرنامج المعلومات النظرية لتحليل السلوك وتعديله، ويركز في على الجانب التطبيقي لتحليل وتعديل السلوك حيث يتعرض المعلم المتدرب لخبرة معملية في هذا المجال.

5-3 العمل مع أهالي المعاقين: العمل المتدرب أساليب العمل مع أولياء أمور المعاقين ويتعرف على المشكلات التي يمكن أن تحصل خالل العمل معهم، وكيفية حلها كما يتم على المتدرب من أن يحصل على الخبرة العملية المناسبة.

5-4 المناهج: حيث يطلع المعلم المتدرب على البرامج الدراسية والمناهج التي تحتوي المواد والأنشطة إعدادها وتعليمها، والتي تتطلب استراتيجيات تعليمية، وكذلك الاطلاع على نماذج من أساليب التدريس والتعليم في المجاالت الأكاديمية والمهنية للمعاقين.

5-5 الخبرات على طول الطيف التربوي: يتشارك المتدربين الذين لديهم اختلافات واضحة في أماكن وجودهم وتوزيعهم في برامج التدريب العامة، الحوائط النظرية من اتخاذ القرارات دورية مع المتخصصين والمشرفين على سير التدريب وإعطاء الإرشادات وإجراء التعديلات اللازمة (محمود بدر الزمان، 2005، ص. 21- 22(

نستنتج في الأخير أن برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة تركز على تطوير مهارات في التعامل مع فئات متنوعة من ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تزويدهم بمعارف وسلوكيات خاصة تدرب وتؤهل عليها لتزيد من فعاليتهم في استراتيجيات تعليم فردي وفعالة.

6- الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصَة:

تتجه الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصَة نحو التركيز على التدريب العملي، واستخدام التكنولوجيا التعليمية، وتعزيز مهارات التعاون الفردي بما يواكب التغيرات في احتياجات الطلاب وبما يضمن فعالية تعليمية شاملة وفعالة.

6-1 الاتجاه نحو التدريب العتمد على الكفايات:

لقد ارتبطت الكفايات التدريسية للمعلم بحركة واسعة في مجال إعداد المعلمين تعرف بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات وتعد هذه الحركة من أبرز التوجهات التي ظهرت في أواخر الستينات حيث أسهمت عدة عوامل في انتشارها نذكر منها:

- تطوير برامج إعداد المعلمين التقليدية التي لم تكن تتماشى مع متطلبات العصر وقدرة الإنسان المعاصر على مواكبة التغيرات.

- تطور نظريات التعليم ووسائل التربية مما أدى إلى تقسيم عملية التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب عليها والانتقال من إتقان إحداها إلى الأخرى بشكل تدريجي.

- ظهور فكرة التعليم بالأهداف السلوكية كان لظهور هذه الفكرة وصياغتها على شكل تأثير كبير في ظهور حركة تربية المعلم القائمة على الكفايات.

- ظهور مدخل التعليم بالتمكن (مطر، 2005، ص. 78(.

6-2 الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصَة:

تسعى برامج إعداد غير التصنيفي في التربية الخاصة إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف وليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات

فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين المتعاملين مع فئات التربية الخاصة، والهدف الرئيس إلغاء التصنيفات والنماذج الجديدة)الزيود، ص. 173- 174(.

تظهر الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة التحول نحو إعداد شامل يركز على الكفاءة المهنية والتي تطلق على الممارسة، واستخدام التقنيات الحديثة بما يعزز قدرتهم على تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة والمرونة.

7- معايير إعداد معلم التربية الخاصة:

تعد معايير إعداد معلم التربية الخاصة حجر الأساس في تأهيله للقيام بدوره التربوي والتعليمي، إذ تركز على الجوانب الأكاديمية والمهنية، بالإضافة إلى الجانب الخلقي الذي يضمن امتلاكه المهارات والمعارف اللازمة للتعامل مع الفروق الفردية واحتياجات الطلبة الخاصة في الصفوف العادية.

7-2 معايير خاصة بالمعرفة: وتتمثل في الآتي:

- أن يعرف أهداف التربية الخاصة ومبادئها التربوية وفلسفتها.

- يعرف التشريعات الخاصة بتشغيل المعلمين وتوظيفهم بعد الانتهاء من الدراسة.

- يدرك الأسس التاريخية والاجتماعية للتربية الخاصة.

- يدرك العلاقة بين المواد الدراسية، والمواقف التعليمية وغيرها المتعلقة بالمعلمين.

- الدراية التامة بخصائص تعديل السلوك وطرائق توجيهه وإرشاد أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يطبق مهارات الفحص والتشخيص المتعلقة بالسلوك والقدرة ومهارة إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية المناسبة للمعاقين التي تلبي حاجاتهم الفردية بين الأطفال المعاقين.

- يستخدم شبكة المعلومات وقواعد البيانات في متابعة التطور في مجال التعليم.

7-3 معايير خاصة بالأداء: وتتمثل في:

الممارسات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتتمثل في التالي:

- لديه القدرة على إقناع الآخرين بأفكاره في حل المشكلات التي تواجه سير الأمور.

- الكفاءة العالية في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة بالتعامل مع المعلمين.

- لديه القدرة على التعامل مع مجتمع المدرسة زملاء المدرسة، الوالدين(.

- يمتلك الرغبة والاستعداد للعمل مع المعاقين والاتجاه الإيجابي نحوهم.

- يعرف كيفية إدارة الأزمات داخل بيئة الفصل والمدرسة.

7-4 معايير خاصة بالنتائج:

وهي التي تستخدم في تقويم قدرته على التدريس وتتضمن اتخاذ القرار ما حول هذه التلاميذ الذين درسهم ويمكن أن يطلق عليها الكفاية التدريسية لمعلم التربية الخاصة وهي كما يلي:

أ- كفايات تحديد الدرس:

- يصوغ أهداف الدرس بمهارات الفهم مع مستوى خبرات المعاق.
- يصوغ أهداف الدرس بصورة واضحة ومحددة، بحيث يمكن تحقيقها خلال زمن الحصة.
- تصميم حصائر تدريس فردية الفهم خصائص المعاق.
- يستخدم استراتيجيات التعليم المناسبة لحسب الآلي.

ب- كفايات تنفيذ الدرس:

- يستخدم البيئة الصفية بطريقة تشويق وجذب انتباه المعاق.
- يوظف الأجهزة والوسائل التعليمية التي تخاطب الحواس الموجودة لدى المعاق حسب الإعاقة.
- يستخدم الوسائل التعليمية التي تستخدم الحواس الموجودة لدى المعاق.

ج- كفايات التقويم:

- يربط أسئلة التقويم بأهداف الدرس.
- يختار أسلوب التقويم المناسب مع مستوى مهارات التلاميذ حسب إعاقته (الشامي ونصار، 2015، ص.616-618).

تنعكس معايير إعداد معلمي التربية الخاصة أهمية التأهيل الشامل الذي يجمع بين المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية والقيم المهنية لضمان تقديم تعليم متخصص يلبي احتياجات الطالب من ذي الإعاقات بشكل فعال.

8- شروط الالتحاق بمهنة معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتطلب مهنة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة توفر شروط محددة تتضمن جانبية لمعلم مهنيا نفسيا وتشمل هذه الشروط التأهيل الأكاديمي التخصص والقدرة على الأداء العالي الجيد، والحرص على الصبر والتفهم لطبيعة البيئة المستهدفة.

1- بالنسبة للمُربين:

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

2- بالنسبة لسلك المُربين:

- رتبة المربي نالمساعين الموضوعين في طريق الزوال.

- نقابة المعلمين المتخصصين الرئيسيين.

- نقابة المعلمين المتخصصين الرؤساء.

1-1 مهام المعالجين:

- المشاركة في التقييمات في وضع إعاقة أو مشاركة أو شدة اتخاذ القرار أو عدم التأهيل.

- ضمان التدخل التربوي وإعادة التأهيل للأحداث المفوض عنها في الوسط المقيد او الوسط المفتوح بالتعاون مع فريق متعدد التخصصات والعلاقات والمؤسسات المعنية.

- تطوير نشاطات تدخل فائدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومستخدمي التأهيل المعنيين.

- المشاركة في التحضير المهني لنشاطات التربوية والمساعدة في تطويرها.

- السهر على امن الأطفال والمراهقين المتكفل بهم في الوسط التربوي (الجريدة الرسمية، 2009، العدد 64).

2-1 شروط التوظيف: حسب (الجريدة الرسمية العدد 64 السنة 2009)، المادة (54)، فإن الموظف أو المرشح المتخصصون على أساس:

- على أساس شهادة من بين المرشحين على شهادة الليسانس أو التأهيل الجامعي الثاني في تخصص تكوين المتخصص لمدة أربع وعشرين (24) شهرا بنجاح في مؤسسة عمومية للتكوين المتخصص.

- عن طريق الامتحان المهني في حدود (30) بالمائة من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المساعدين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة على الأقل بهذه الصفة.

- على أساس الاختبار المسجلين في قائمة التأهيل في حدود (10) بالمائة من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المساعدين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة على الأقل بهذه الصفة.

- يخضع الموظفون المقبولون المترشحين (2) و(3) عالقة بالتوقيت مع التكوين بنجاح تحدده مدته ومحتواه والذي تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

3-1 مهام المربين المتخصصين الرئيسيين: يكلف الموظفون ببعض مهام تنظيم نشاطات التدخل الإقامي في الوسط المفتوح التربوي أو بمراكز الطفولة المعنية.

يكلف الموظف بهذه الصفة على الخصوص بما يأتي:

- الأساس هو العمل الدائم والمستمر على التخفيف من حدة الآثار السلبية المترتبة عن الإعاقة أو الاضطراب.

- العمل على توفير الجو النفسي المناسب لحاجات الأطفال والمراهقين والراشدين، الذين هم في وضعية إعاقة أو خطر معنوي.

- مساعدة الأطفال والمراهقين الذين هم في وضعية اندماج مع أقرانهم العاديين، أو إعاقة أو المهددين بالإعاقة على استعادة توازنهم النفسي والمحافظة عليها وتنميتها، وكذا إدماجهم اجتماعيا بالتعاون مع الفريق المتعدد الاختصاصات.

- المشاركة في إعداد المشاريع الفردية والمهنية بالتعاون مع الفريق المتعدد الاختصاصات (الجريدة الرسمية، 2009، العدد 64).

2-1 ترتيب سلك معلمي التعليم الخاص: يضم (3) ثلاثة رتب:

- رتبة أستاذ التعليم الابتدائي المرتبة في الصنف أ، في حدود (20%) من المناصب المطلوب شغلها من بين المعلمين المتخصصين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية في هذه الصفة.

- يخضع الموظفون المقبلون لتطبيق أحكام هذه المادة لتقييم لجنة متساوية الأعضاء تحدد هيئته ومختواه بموجب قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

2-2 رتبة معلمي التعليم الخاص:

رتبة معلمي التعليم الخاص الموضوع في طريق الزوال.

رتبة معلمي التعليم الخاص الرئيسي.

رتبة معلمي التعليم الخاص المديرين.

2-3 مهام معلمي التعليم الخاص وأسنانهم:

- ضمان تعليم التلاميذ المعوقين سمعيا بصريا، ذهنيا وحركيا بقاعات الدعم.

- المشاركة في إعداد برامج التعليم الخاص للقاصرين المصرح لهم وذوي الصور الذهني.

2-4 مهام المديرين المتخصصين للرؤساء:

- الأساس المرجعي للتخطيط الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والتربية والتأهيل وشروط والتكفل بهذه الفئة
- المشاركة في إعداد برامج التربية الخاصة وتطبيقها وتقويم نتائجها.
- المشاركة في إعداد الأدوات التقييمية الخاصة المرتبطة بممارسة مهام المرجع الدراسية، العدد64، 2009).

2-5-توظيف أو توقيف المُربين المتخصصين الرئيسيين:

- على أساس الشهادة من بين المرشحين الحائزين على شهادة الليسانس أو ما يعادلها في التخصص المطلوب وتتراوح أعمارهم بين 30 سنة على الأكثر وتكون الأولوية للمتخصصين المدة سنتين (36) شهرا بنجاح في مؤسسة التكوين المتخصص.

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % بالمائة من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المتخصصين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- على أساس الاختبار عن طريق التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 10 بالمائة من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المتخصصين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

2-6-توقيف المُربين المتخصصين الرئيسيين:

– عن طريق الامتحان المهني من بين المربين المتخصصين الرئيسيين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تشكل شروط الالتحاق بمهنة مربي ذوي الاحتياجات الخاصة إطار الضمان الاجتماعي أفراد ذوي كفاءة أكيدة في ميدان التربية والتعليم، حيث يشترط الحصول على شهادة تخصص بعد الفترة التدريبية العلمي والتكنولوجي تؤهلهم للتعامل مع فروق الفردية والاحتياجات الخاصة بفعالية.

9- دور مربي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

يُعد مربي ذوي الاحتياجات الخاصة عنصرا أساسيا في دعم وتطوير قدرات الطلاب إذ يتمثل دورهم في تقديم تعليم متخصص، وسد النقص وتنمية اجتماعية تساعد وأولياء أمورهم على الاندماج وتحقيق أقصى إمكاناتهم.

9-1 دور المربي داغوجي:

يلعب مربي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة دورا هاما في العملية التعليمية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة وفيما يلي نبرز أهم الأدوار التي يقوم بها:

حسب بهان زعموش وبن موسى 2017 فإن العمل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في القاعة الصفية:

- تخطيط الدرس وتحضيره.

- صياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية تتحدى الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس الذي يقدمه.

- ضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية.

- تنفيذ الدرس عن طريق المهام التي يقوم بها المعلم قبل الموسم وأثناءه.

- استعمال الطريقة المناسبة.

- تحفيز التلاميذ بتعزيزات تشجيعية مثل أحسنت، ممتاز.... الخ.

- التقويم وذلك بمجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بهدف مراقبة سير الدرس بشكل دائم والتأكد من مدى تحقيق الأهداف المسطرة أثناء وبعد الدرس.

- الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية بهان زعموش وبن موسى، 2017، ص. 32).

2-9 الدور الاجتماعي:

- المعلم مسؤول عن توفير المناخ الاجتماعي.

- إقامة علاقة اجتماعية طيبة مع التلاميذ وأوليائهم.

- تنظيم الأنشطة التي تعزز التفاعل الاجتماعي داخل القسم بين التلاميذ بهارون سهيلة، 2012، ص. 60).

- التعرف على خصائص وحاجات ذوي الاحتياجات الخاصة من خدمات اجتماعية وصحية وتربوية.

- العمل على التكيف والتأقلم مع المعلمين الآخرين.

- العمل على دمج التلاميذ المعوقين في المجتمع (عبد الجبار، 1998، ص. 58).

3-9 الدور الثقافي:

يُعد المعلم وسيط ثقافي يحافظ على العناصر الثقافية التي تحفظ للمجتمع أصالته (العيسوي، 1990، ص. 27).

يبرز دور المعلم ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية وجود كوادر مؤهلة تمكن الطالب من التعلم والتأقلم في بيئة داعمة، تراعي الفروق الفردية وتسهم في تحقيق التكيف والاندماج المجتمعي.

10- أخلاقيات مُعلمي التربية الخاصَة:

تحدد المبادئ الأخلاقية مجموعة من القيم التي يجب أن يلتزم بها معلمو التربية الخاصة والعاملون مع أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينها:

- ينبغي على موظفي التربية الخاصة توفير تعليم متميز يسهم في تطوير الوعي والمعرفة، ممن يمرضون من أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حياة كريمة.
- يجب أن يتمتع موظفو التربية الخاصة بمستوى عالي من الكفاءة والأمانة في أداء مهامهم.
- يلتزم موظفو التربية الخاصة بممارسة مهنتهم وفق الأخلاقيات المهنية وتطلباتها.
- يسعى موظفو التربية الخاصة بشكل مستمر إلى تحسين نوعية الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التدريب والخدمات الداعمة.
- يرفض موظفو التربية الخاصة الانخراط في أي عمل غير أخلاقي أو غير قانوني، كما أنهم يحترمون المعايير المهنية بكل موضوعية.
- يدعمون البحوث العلمية والأعمال التطوعية التي تمس المعوقين من ذوي الاحتياجات الخاصة (العايد، 2011، ص. 55).

تعد أخلاقيات مُعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً أساسيا من نجاح العملية التعليمية إذ تسهم في بناء علاقة إيجابية مع الطالب تقوم على الثقة والاحترام حيث تتجلى هذه الأخلاقيات في مراعاة الفروق الفردية، والحفاظ على سرية، والعدل في التعامل وتقديم الدعم دون تمييز كما تلتزم المعلمة بالحلم والصبر لا بالعنف، والالتزام بالمهنية لا العاطفية، والتمسك بهذه الأخلاقيات يعزز من فعالية التدريس ويسهم في خلق بيئة آمنة وحفز تساعد الطالب على النمو والتطور، لذا فإن الالتزام بالأخلاقيات ليس فقط واجبا مهنيا بل ضرورة تستدعي من المعلمة التطلب بحس عالي بالمسؤولية.

الفصل:

يلعب مُعلم التربية الخاصة دورا أساسيا و محوريا في نجاح العملية التعليمية والتربوية، خاصة أن تعامل مع فئات تحتاج إلى رعاية و اهتمام خاصين نتيجة لوجود قصور جزئي أو كلي في بعض أو جميع نواحي النمو ويعد هذا المعلم حجر الزاوية في تهيئة بيئة تعليمية داعمة وفعالة تهيئ لكل طفل فرص تحقيق أقصى إمكاناته في غرس المفاهيم والمهارات وبناء شخصية المتعلم، و في ظل أهمية الاحترافية وتكوين علاقة إيجابية مع طلبة الفئة التي يعمل معها، وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على ضرورة توفر مجموعة من المقومات لضمان فاعلية مُعلم التربية الخاصَة ومن أبرزها وضوح مفهوم مُعلمي التربية الخاصَة وتحديد خصائصهم ومواصفاتهم، وتوفير نظام تكويني يتسم بالجودة و الشمول إلى

جانب ما يكتسبه الوجود التربوية الحديثة والمعاصرة من فلسفة إلى استيفاء الشروط الالزمة لممارسة المهنة ومعرفة الأدوار والمسؤوليات المهنية وطبقه، والالتزام بأ القيات المهنة التي يتضمن احترام حقوق المتعلمين وكرامتهم، كما أن غياب هذه العناصر أو ضعفها قد يؤثر سلبا في أداء المعلم ويؤدي بالتالي إلى انخفاض مستوى التحصيل وتوافر على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: فئة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة

تمهيد

1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.

2-تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة.

3-فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولا: الإعاقة العقلية.

1-تعريفها.

2- أسبابها.

3- برامج تعليم المعاقين عقليا (إعاقة عقلية خفيفة).

ثانيا: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

1-تعريفه.

2- أسبابه.

3- البرامج التربوية لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ثالثا: متلازمة داون

1-تعريفها.

2- أسبابها.

3-برامج تعليم أطفال متلازمة داون.

رابعا: الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع)

1-تعريف الإعاقة السمعية.

2- أسباب حدوثه.

3-تعريف الزرع القوقعي وكيفية عمله.

4- برامج تعليم المعاقين سمعيا.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة من بأبرز المفاهيم الحديثة ذات الطابع الإنساني، ويستخدم لوصف الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة صحية وتربوية، ونفسية واجتماعية، ومن المتوقع أن تتولى فريق هذه الرعاية مختصون مؤهلون عليا وعاملون في هذا الفصل سنتطرق إلى أربعة محاور وهي الإعاقة البصرية واضطراب طيف التوحد، متلازمة داون، الإعاقة السمعية الحركية للزرع القوقعي وفي سنتحدث عن تعريف هذه الفئات والأسباب المؤدية لها والبرامج التربوية المقدمة لهم.

1- مفهوم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة:

عرف جمال الخطيب (2008) ذوي الاحتياجات الخاصة في كتابه التربية المعاصرة أن هؤلاء الذين يختلفون جوهريا عن الطلبة العاديين حيث يشكون هذا الاختلاف إما أداء فوق المتوسط أو أدنى من المتوسط ويرى أن في كلا المجالين وفي كلا هذين الموهوبين وكلاهما يحتاج إلى تربية خاصة (الخطيب، 2008، ص. 10).

يعرف (حسني نوري القمش وناجي السعيدة، 2014) هذه الفئة من الأطفال بأنهم: أولئك الذين يظهرون انحرافا ملحوظا عن المتوسط العام لنمو الأفراد العاديين من

النواحي التعليمية، والحسية والانفعالية والحركية واللغوية، مما يتطلب تقديما خاصا من المربين سواء في طريقة تشخيص أو في إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم (القمش، السعيدة، 2014، ص.19).

من خلال هذين التعريفين يمكن القول بأن ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأفراد الذين يظهرون انحرافا ملحوظا عن أقرانهم في النمو أو الأداء التعليمي أو الحسي، أو الحركي، أو الانفعالي، أو اللغوي سواء كان ذلك فوق المتوسط أو دونه، مما يستدعي تقديم خدمات تربوية وتشخيصية تتخصص قائم احتياجاتهم الفريدة وتمكنهم من التكيف والتعلم بشكل أفضل.

2- تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة:

تختلف مستويات الإعاقة لذوي الاحتياجات الخاصة من شخص إلى أخر، وتشير إليه سحان ين (2019):

- **الإعاقة البسيطة:** هي أدنى مستوى من الاختلاف عن المعيار للطلبة الذين لديهم هذا المستوى من الإعاقة أكثر قابلية للتعلم والدمج.

- **الإعاقة المتوسطة:** لا تختلف كثيرا عن تلك التي تفرضها الإعاقة البسيطة، حيث تبقى معظم الطلبة قادرين على مسايرة مدارسهم العادية خاصة أو الصفوف الخاصة قبل مدارس العادية.

- **الإعاقة الشديدة:** تنوع هذه الإعاقة الطلب من الاستفادة من البرامج التربوية العادية أو تحتاج البرامج التربوية الخاصة الفردية، وبوجه عام فإن الدمج هي الفئة من الطلبة ينطوي على صعوبات كبيرة، وتركز البرامج والخدمات على مهارات الحياة اليومية ومهارة التواصل قبل ذات ومهارات التواصل الوظيفي على المهارات الأكاديمية الفردية.

- **الإعاقة الشديدة جدا والمتعددة:** لا يتجاوز نمو الأطفال في هذا المستوى بعض السنوات، وتركز برامج مع على المهارات الوظيفية في الحياة اليومية، والإدماجية دمج مع بالغة الصعوبة وقد تكون غير واردة.

فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

أولا: الإعاقة العقلية:

1- مفهوم الإعاقة العقلية:

تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية: إن الإعاقة العقلية تشير إلى وجود أداء عقلي عام أقل من المتوسط يرتبط بقصور في السلوك التكيفي، ويمكن ملاحظته بأنه اعتبارة من مولد التي تمتد إلى سن)16(عام.

جاء تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي كرد فعل على الانتقادات التي وجهت إلى التعريف السيكومتري، الذي يستند فقط إلى معيار القدرة العقلية يحدد الإعاقة العقلية وكذلك على الانتقادات الموجهة إلى التعريف الاجتماعي الذي يعتمد حصريا على معيار الكفاءة أو الصلاحية الاجتماعية المتحولي، 2015، ص. 16(.

وهو أيضا انخفاض ملحوظ في مستوى القدرات العقلية العامة)درجة الذكاء تقل عن 70(وعجز في السلوك التكيفي أي)عدم القدرة على الأداء المستقل أو تحمل المسؤولية التوقعة من هم في نفس العمر) الل، 2012، ص. 19(.

التعريف الطبي:

عرّفها على أنها حالة توقف أو اكتمال النمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة قبل المراهقة أو أثناء ونتيجة عوامل جينية.

كما ركز التعريف على الجانب العضوي من بعض الأسباب العضوية التي تؤدي إلى حدوث الإعاقة العقلية)مرض، إصابة، عوامل وراثية(متحولي، 2015، ص. 19(.

- التعريف السيكومتري: وهي تلك التعريفات التي تستخدم في مقارنة الفرد المعاق عقليا بمجموعة معيارية من الأفراد العاديين أو مقارنة أدائه بمستوى أداء معين مثل نسبة الذكاء والعمر العقلي.

تعريف فينيتز)1963(: الإعاقة العقلية هي حالة من النمو العقلي المتأخر تحدد بنسبة ذكاء أدنى من 70 على اختبار فردي مقنن للذكاء وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 معوقين عقليا على مدى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية)عبيد، 2007، ص.27(.

2- **أسباب الإعاقة العقلية:** اختلف العلماء في تحديد العوامل التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية، حيث أنه يمكن تقسيم الأسباب إلى ثلاثة أقسام على أساس المرحلة التي حدث فيها التخلف العقلي على النحو التالي:

2-1 عوامل ما قبل الولادة: هي العوامل التي تؤثر على الطفل قبل ميلاده والتي تؤدي إلى تخلفه العقلي إذ يشأ التخلف العقلي نتيجة عوامل تؤثر على الطفل قبل ولادته، وتصنف هذه العوامل أنواعا متعددة، منها حالات حدث طرأت في الجينات في نأن اعتلاء بين الأجنة ويشأ عنها أنواع من الاضطرابات في بعض النواحي الفسيولوجية كبعض اضطرابات الإفرازات التي قد تؤدي إلى تلف الخلايا المخية مما يؤدي إلى التخلف العقلي.

2-2 عوامل أثناء الولادة: تعتبر الولادة من مراحل حياة الطفل التي تتسبب في المرحلة التي يقبل عليها وتترك بصماتها على الطفل في مراحل حياته التالية فإذا تمت الولادة طبيعيا مرت بسلام دون مشاكل، وإذا حدثت الولادة عسيرة أدى ذلك إلى التخلف العقلي.

وفي حالات الولادة العسيرة يتعرض الولي الذي أثناء الولادة لظروف قاسية تؤثر فيه وتسبب خلايا الجهاز العصبي وتؤدي به إلى التخلف العقلي ومن أسباب التخلف العقلي أثناء الولادة:

- حجم الجنين.
- اختناق الجنين.
- طول فترة الولادة.

3-2 عوامل ما بعد الولادة: قد يولد الطفل ولادة طبيعية ومع هذا يكون عرضة للإصابة بالتخلف العقلي إذا تعرض لمرض أو حادث تؤذي دماغه وجهازه العصبي في مرحلة الرضاعة والطفولة أو الأمراض أو الحوادث التي تسبب التخلف العقلي ومن هذه الأمراض والعوامل ما يلي:

-التهاب المخ: ينتج من التهاب الأذن أو دخول فطريات وفيروسات أو بكتيريا إلى المخ فتسبب خلايا مما يسبب التخلف.

شلل المخ ينتج هذا الشلل عن تلف في مراكز المخ أو أجزاء في متصلة بحركة الجسم.

-التهاب السحايا: مرض ينتج عن دخول نوع البكتيريا إلى سحايا الدماغ فتسبب التهابها مثل مرض الحمى الشوكية أو السل أو الفيروسات.

- أمراض الطفولة: مثل: الحصبة، السعال الديكي، اتهام علاج هذه الأمراض تؤدي إلى التخلف العقلي.

-الحوادث: مثل حوادث المنزل وخاصة إصابات الرقبة أو الاتطام.

- الإصابات الناتجة عن الحروب.

- الإصابات الناتجة عن الكوارث الطبيعية.

التلوث البيئي يعتبر الرصاص أكثر الملوثات البيئية في علاقته بالإعاقة وهو عامل مشترك يشترك في الحد من النماء الأطفال في مرحلة من مواقفه ويؤثر على الجهاز العصبي وعلى الجنين في بطن أمه.

3 - تشخيص الإعاقة العقلية في المتوسطة:

يحدد سعيد حسن العزة (2001) بعض العناصر التي تشتمل عليها الحاجات الخاصة في المجتمع الحالي من ذوي الحاجات الخاصة والمتوسطة في النقاط الآتية وهي:

- المهارات الحركية وفهم العالم والكم.

- مهارات الاتصال: المتمثلة في القراءة والهجاء وعلم 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 استخدام دورة المياه والعناية قبل الحمام.

- مهارات السلامة والأمن: وتشمل مهارات التآزر الحركي واللياقة الحركية والسرعة في الأداء.

- المهارات التربوية والدينية: وتشمل تعليم الظل والابتعاد من النشاطات التربوية والموسيقية وممارسة الرسم والغناء والتمثيل.

- المهارات الدينية: وتشتمل تعليم مهارات من شأنها مساعدة على تعلم حرفة أو مهنة كالعون في المستقبل قادرا على الاعتماد على نفسه والاستقلال ماديا.

- المهارات الحركية: وتشمل تدريبه على تمييز الأصوات والألوان والأشكال، والأحجام والروائح والملموسات.

- تنمية مهاراته العقلية: ويشمل ذلك العمل على تحرير قدرته في مجال الادراك والتفكير والتذكر والاستدلال وحل المشكلات.

ثانيا: اضطراب طيف التوحد:

تعريف طيف التوحد:

تعددت تعاريف التوحد بتعدد الاتجاهات العلمية والنظرية التي حاول تفسير هذا الاضطراب ومن أهمها ما يلي:

يُعد اضطراب التوحد في اللغة الإيرانية، يعني العزلة والانفصال يميز اضطراب التوحد عن الانطوائية إذ لا يقتصر على مظاهر العزلة فحسب بل يتضمن أيضا رفض التفاعل مع الآخرين وظهور أنماط سلوكية متفاوتة من حالة إلى أخرى، وتبدأ أعراض هذا الاضطراب بالظهور عادة من الثلاث سنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل (طارق عمر، 2008، ص. 80).

تعريف الجمعية الأمريكية للتوحد: على أنه نوع من الاضطرابات المعقدة، والذي يظهر في السنوات الثلاثة الأولى من حياة الطفل وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في وظائف الدماغ، وتظهر على شكل قصور في عدة جوانب تشمل:

يعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، إضافة إلى اضطرابات في الأنشطة التخيلية وأنشطة اللعب، ويلاحظ أن استجابات مثل هؤلاء الأشخاص كما يصاب هؤلاء الأطفال عند حدوث أي تغيير في بيئتهم المعتادة ويتميزون بتكرار حركات نمطية أو تردد قاطع آلية وتكرارة (الزارع، 2010، ص. 30).

2- العوامل المسببة لاضطراب طيف التوحد:

2-1 العوامل الاجتماعية:

يشير أصحاب الاتجاه الاجتماعي إلى أن اضطراب طيف التوحد قد يكون ناتجا عن شعور الطفل بالرفض من قبل والديه، وافتقاده للإحساس بالأمان العاطفي، خاصة في ظل وجود مشكلات أسرية تؤثر في المناخ الأسري العام، ويؤدي ذلك إلى انسحاب الطفل اجتماعيا وانغلاقه على نفسه، مما يسهم في ظهور أعراض التوحد واعتقد "كانر" أن العزلة الاجتماعية وعدم قدرة الطفل على التفاعل والتواصل يعدان من أبرز المؤشرات الأساسية لاضطراب طيف التوحد والذان يشكلان أرضية لظهور أي اضطراب سلوكية غير طبيعية لدى الطفل (كانر، 2010، ص. 64).

2-2 العوامل الفسيولوجية:

إن الأدلة في الوقت الحاضر ترجع الأسباب الفسيولوجية (العضوية)، وما يتبعه من اضطرابات أمراض المخ المحتملة قد تؤدي إلى السلوك التوحدي مثل الالتهاب الدماغي في السنوات الأولى من العمر، والحمى الأم من الحصبة الألمانية الملفترة الحمل، وحالة الفيروس التي تعرض لها غير الطبيعية، والنقص الحاد للأوكسجة العضوية والتشنج الطويل الإرادي والصعوبات الشديدة الذي ولادته مما في ذلك نقص الأوكسجين واختناق الطفل واضطراب ريت.

وأثبتت نتائج الأبحاث والدراسات الطبية في عدد من المعاهد الطبية في أمريكا وانجلترا وكندا إلى أن اضطرابات مراحل الولادة هي أكثر لدى أطفال التوحد منها في غيرهم من الأسوياء أو ذوي الاضطرابات أخرى، كما أن ملاحظة ذوات الحوامل العضوية الطفيلية لدى التوحديين أكثر منها لدى أقرانهم الأسوياء، كما أن الولادة دخل الطبيعي في الإصابة بهذا الاضطراب وبنسبة تتسع وتشمل ثلثي الحالة (89%)، كما أن نسبة الوفيات

وتتلازم الكروموزوم المشوه في روس CED كل هاسؤولة عن الإصابة بهذا المرض الفتاك، 2010، ص. 60-61(.

3-2 العوامل الطبيعية:

النسبة الكبيرة من الزيادة في الحجم حيث تفي كل من الفص القذوي والفص الجداري، وأظهرت الفحوص العصبية للأطفال الذين يعانون من التوحد انخفاض في معدلات ضخ الدم لأجزاء من المخ التي تحتوي على الفص الجداري مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية والاستجابة السوية للمغة، أما بالنسبة للأعراض المتولدة نتيجة الاضطرابات في الفص الأمامي (الحيل، 2020، ص. 15(.

4-2 المعايير:

وهي مرتبطة بالتطعيمات وخاصة التطعيم الثلاثي، ويعزز هذا الافتراض زيادة التطعيمات التي يتعرض لها الأطفال إلى أن وصلت إلى 41 تطعيم بحلول بلوغ الطفل العامين، كما أن وجود نسبة عالية من المعادن الثقيلة داخل جسم الأطفال المصابين بالتوحد والتي هي من مصادر بيئية ومن ضمن هذه المعادن الزئبق والتي تعرض (الشربيني، 2011، ص. 25(.

3 البرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد:

تتعدد البرامج التربوية ذات أهمية كبيرة في علاج وتدريب أطفال التوحد وتشمل هذه البرامج على مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي يتم اختيارها بالطريقة المناسبة لحالة الطفل التوحدي وفي ضوء قدراته ومن أهم هذه البرامج ما يلي:

3-1 تحليل السلوك التطبيقي (ABA): هو برنامج تعليمي طوره العالم (LOVAS) عام 1978، ويعتمد على مبادئ النظرية السلوكية ويهدف إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية وتعلم المهارات من خلال تحليل السلوك إلى وحدات صغيرة وتقييم التعزيز المناسب لكل طفل ويبدأ التدخل في وقت مبكر كلما التقطت أفضل لدى الأطفال ذوي القدرات العقلية الأعلى، ويعد هذا البرنامج فعال في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد لكنه يحتاج إلى تخطيط دقيق ومتابعة مستمرة لتحقيق أفضل النتائج (عبد العزيز، 2011، ص.252(.

ومن بين الأهداف التي أرادها (LOVAS) تحقيقها مع الطفل التوحدي هي:

- السنة الأولى: يتم التركيز على تعليم المهارات الحياتية والاجتماعية وتعزيز الاتجاهات الأولية والأوامر الشفهية وتنمية مهارات التواصل البسيط عن طريق التدخل المشترك الأسرة بهدف دعم تعميم المهارات في مختلف البيئات.

- السنة الثانية: التركيز على اللغة التعبيرية والمجردة والتعامل مع الأقران وتوسيع مدى المعالجة المشترك وضع الطفل في المدرسة.

- السنة الثالثة: التركيز على التعبير عن العواطف والمهارات قبل الأكاديمية والتعلم من المشاهدة الملاحظة (المجلي، 2015، ص.111).

3-2 علاج التوحد بطريقة (هيجاشي)

يبتكر هذا الأسلوب من العلاج عن طريق كيو هيجاشي (KioHigashi) في مدرسة مورشيما هيجاشي في طوكيو للأطفال التوحديين، حيث يفترض أن الطفل الشخص المصاب بالتوحد يعاني من قدر معين من القلق لذلك يركز هذا البرنامج على التدريبات التي تهدف السيطرة على السلوكيات غير المرغوبة إلى تحسين تنمية المهارات المختلفة لدى الطفل (زيب، 2008، ص. 45).

كما يعتمد هذا البرنامج مجموعة من المبادئ الأساسية وهي:

1 -التعامل مع كل مجموعة حيث تشتمل في تعليم الأطفال ذوي التوحد في فصل دراسي مع الأطفال العاديين دون أن يشعر بالضغط عليهم.

2 -تعليم الأشخاص الروتينية من خلال جداول الأشخاص المصورة.

3 -تدريب الأطفال على الاعتماد على أنفسهم في حياتهم اليومية.

4 -التقليل من سلوكيات الشاطر غير الهادف، حيث أن التربية الإيجابية هي دعامة أساسية للبرنامج تهدف إلى التقليل من شاعر القلق وتعديل السلوك (عبد اللطيف، 2015، ص. 55).

3-3 برنامج علاج تعليم الأطفال التوحديين وذوي الإعاقة التواصلية المصاحبة (تيتش): (TEACCH)

أسس هذا البرنامج إريك شوبلر Schopler Eric عام (1972) في جامعة نورث كارولاينا وهو برنامج تربوي للأطفال مخصص للأطفال التوحديين الذين يواجهون صعوبات

في التواصل يعتمد هذا البرنامج على تنظيم البيئة المحيطة بالطفل سواء في المنزل أو في المدرسة بهدف تعزيز قدرته على التفاعل والتعلم (الظاهر وآخرون، 2006، ص. 128).

يركز هذا البرنامج على النظر إلى الطفل بشكل فردي بما يتناسب مع قدراته واحتياجاته التعليمية الخاصة لذلك يتم إعداد برامج تعليمية خاصة لكل طفل على حدة بحيث تكون صممت وفقا لاحتياجاته الخاصة وفي إطار البرنامج يفضل وجود غرفة صغيرة لا يتجاوز عدد الأطفال فيها (5-7) أطفال تحت إشراف معلمة واحدة بمساعدة معلمة واحدة مما يتيح تقديم دعم فردي وكثف لكل طفل (عبد العزيز، 2011، ص. 251).

كما أن برنامج تيتش يدخل العالم الطفل التوحدي ويعتمد على تقاطع وتفاعله بشكل دقيق في ملاحظة الفاصيل وتحليلها ويعد هذا البرنامج بمثابة الملاذ الذي يثبت دفئه سنين (18 شهرا إلى 3 سنوات) وتعتمد البيئة التعليمية في هذا البرنامج على التنظيم واستخدام المعينات البصرية، لمساعدة الطفل على التكيف رغم ما قد يعانيه من مشاكل تتعلق بالفهم بالروتين وصعوبة في مهارات الكلام والأمكن (الملا وآخرون، 2012، ص. 420).

كما يتكب على تعليم مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية واللعب ومهارات الاعتماد على النفس والمهارات الإدراكية ومهارات التكيف مع المجتمع والمهارات الحركية والمهارات الأكاديمية (حمدي، 2012، ص. 271).

3-4-برنامج حسن ريتزفي مؤسسة (option Institute):

هو إحدى البرامج المنزلية الخاصة بتأهيل الأطفال الحاصلين بالتوحد انطلاقا من المنزل، أسسه باري كوفمان وزوجته سام اهرين عام (1970) (لبنى محمد الحسابي بالتوحد رون، يعمل على تدريب الأسر بشكل فردي على كيفية إعداد برنامج منزلي يناسب احتياجات الطفل يعتمد البرنامج على النهج النمائي، أي أن يتركز على قدرات الطفل المتقبلة من فرض أهداف سلوكية محددة وتقوم الفكرة الأساسية للبرنامج على تحفيز الطفل للبحث عن وسائل تساعده على التقرب من والديه والمربين والعاملين معه، وذلك من خلال إظهار مشاعر القبول والتعاطف المستمر، كما يعتمد البرنامج على مدخل علاجي مختلف يتمثل في العمل الفردي مع الطفل والتركيز على احتياجاته الخاصة مع توفير بيئة تتوافق مع الحد الأقصى للقبول غير المشروط (أبو زيد، 2011، ص. 247).

ومن مبادئه الأساسية:

- تقبل الآباء والمعلمين لتصرفات الطفل المختلفة دون تشجيع على السلوك.

- النزول لمستوى الطفل.

تهيئة لكان مخصص لإعطاء جلسات للاعب بشرط أن تكون مهيئة قبل طلقة لإلهام الفضل على حب التعلم والفاعل.

-المشاركة والتعلم من اللاعب المشترك بتعميم الاعمال الإثارة والمتعة (هالة وآخرون، 2013، ص. 116).

الثالث: متلازمة داون(:

1- تعريف متلازمة داون(:

تشير كلمة متلازمة إلى مجموعة من العلامات والخصائص التي تظهر مجتمعة في آن واحدة، وأول من شخصها (LANGDON DOWN) لكلمة داون نسبة إلى الطبيب الانجليزي الذي شخصها لأول مرة عام 1866 من خلال عمله في أحد المؤسسات الخاصة بالمعوقين الولايات المتحدة الأمريكية (براهيم وآخرون، 2001، ص. 46).

و(متلازمة داون(هي عبارة عن شذوذ صبغي كروموزومي يؤدي وجود خلل في المخ والجهاز العصبي، ينتج عنه عوق ذهني واضطرابفي مهارات المجتمع الادراكية والحركية، كما يؤدي هذا الشذوذ إلى ظهور ملامح وعيوبفي أعضاء وظائف المجتمع، هي أيست مرضا بل عرض يولد به الطفل (أبو النصر، 2005، ص. 102).

يرى الباحثان (LAMBERT J,L RONDAL j,A) أن سبب مرض وأما الحالة وهم مجموعة من التشوهات في الصبغي والمعروف بالشخصية ابسبب كروموزوم إضافي، وهذه الحالة تسمى أيضا متلازمة حدد من إعاقات الصبغية ابسبب ها (LAMBERT j,L RONDAL J,A,1982,P21).

2 - أسباب حدوث متلازمة داون:

إن السبب في حدوث (متلازمة داون(هو وجود كروموزوم إضافي في الزوج 21، لكن العوامل المؤدية لهذا الانحراف في التوزيع الكروموزومي فلحد الآن لا نعرف أسباب دقيقة ومحددة وراء هذا الخلل الكروموزومي، لكن في الكثير من الافتراضات والاهتمام الا في رأي

بعض الباحثين أنه من العوامل المؤدية لهذا الانحراف الكروموزومي هناك عوامل وراثية وهي مرحلة وجد مختلف في الحالات التالية:

- أن تكون الأم عادي من متلازمة داون وباحتمالية 50% يولد الطفل حاملا هذه المتلازمة.
- أن يكون هناك أطفال حاملين لمتلازمة داون في العائلة أو في النسب وهي حالات نادرة جدا والأسباب المحددة غير معروفة في حالة النوع الانتقالي احتمالية ميلاد طفل آخر حاملا بمتلازمة داون بنسبة 1% إلى 2 % وهي حالة نادرة الحدوث.

وهناك عوامل أخرى مرتبطة بعمر الأم فقد لاحظ العلماء أن ميلاد طفل داون يكون بنسبة أكبر من عند الأمهات تتقدمن في السن، خصوصا بعد سن 35 هناك إحصائيات تثبتين أن من 3/2 من أطفال متلازمة داون يولدون من أمهات في وقت سن من 30 سنة واحتمالية 1/ 5 ما بعد سن الأربعين.

وقد توصل الباحث جون جاك لانجدون)Lambert(، عوامل أخرى خارجية وتتمثل في:

- تأثير الأشعة السينية)X(
- تأثير الفيروسات على الجنين في الأسابيع الثلاثة الأولى.
- تأثير المواد الكيميائية.

-قد يصاب عضو الجنين خصوصا في الثلاثة أشهر الأولى، وهذا ما يؤثر على النظام العصبي ويحدث خلل على مستواه، يبقى هذا السبب محتمل لكن حدوثه إذ أن قد يصاب الجنين الأشعة السينية الأرضية لكي يحدث خلل في نظام الجنين إلى حد أن يضطرب النظام العام.

- هناك أيضا علاقة محتملة بين متلازمة داون وبعض اضطرابات الغدة الدرقية عند الأم وبالتحديد في حالة الإصابة بالغدة الدرقية.

3-برامج وطرق تعليم أطفال متلازمة داون(:

تشير البرامج إلى مجموعة الخبرات والمهارات والتي يبدو وكأنها تركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه النفسية وعلى أن تتوازن بين المادة والمتعلم وبين كون البرامج الأخرى

من المعرفة والمهارات والقيم داخل المؤسسة التعليمية للطلبة مما يؤدي إلى نمو الشخصية في جوانبها المختلفة، المعرفية والوجدانية والمهارية، ومع مايتفق مع الأهداف التعليمية التي يمكن أن نميز فيها أنواع الكثيرة من البرامج المخصصة لأطفال متلازمة داون يمكن أن نوضحها كما يلي:

1-3 البرنامج التربوي الفردي: تعرى التربية الخاصة بالنظر إلى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الفردية تملك حاجات وخصائص وقدرات تختلف عن زملائه من الطلاب غير المعوقين وتؤكد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية من الناحية، وذلك من خلال إعداد برنامج تربوي فردي يعرى يتحدد احتياجات الطالب وقدرته وتطلعاته الخاصة.

لا يختلف محتوى البرنامج التعليمي الفردي عن المحتوى التعليمي العام، إذ يتضمن أيضا أهداف قصيرة وطويلة المدى يسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم في مختلف الجوانب مثل التحصيل الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي والمهارات المهنية والنواحي النفسية والحركية، غير أن ما يميز هذا البرنامج هو أنه يعد بشكل خاص لكل طفل على حدة مع مراعاة الفروق الفردية واحتياجاته الخاصة تشمل هذه البرامج على عناصر أساسية تتمثل في:

- وصف المستويات الحالية للأداء في ذلك التحصيل الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والمهارات المهنية، ومهارات التعامل ذات، والمهارات النفسية الحركية.

- وصف الأهداف السنوية التي تبين الأداء الذي يتوخى تحقيقه مع نهاية العام.

- وصف الأهداف قصيرة المدى والتي يجب أن تكون قابلة للقياس وتشكل حلقات تتوسط مستوى الأداء الراهن والأهداف السنوية.

- وصف الخدمات المحددة التي يحتاجها المتدرب في ذلك الخدمات التأهيلية والتربوية المسيرة والخدمات المساندة والوسائل اللازمة.

تحديد موعد البدء المتوقع لهذه الخدمات ومدة تقديم تلك الخدمات.

تحديد المعايير الموضوعية والإجراءات التقويمية والجداول الزمنية التي سيتم اعتمادها لتحديد مدى تحقيق الأهداف المقصورة المدى.

تحديد الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ البرنامج التربوي الفردي (الخطيب والحديدي، 2011، ص. 108).

3-2 برنامج التدريب على المهارات:

برنامج التدريب على المهارات برنامج علاجي مهني علاجي يهدف إلى معالجة وتقويم المهارات والسلوكيات والوظائف التي يعاني المتعلم من نقص أو قصور فيها، حيث يركز على تخصيص المهارة أولا ما يسمى بتسيير عملية التعلم لاحقا بالسلوك التلقائي، ويتم في هذا النوع من البرامج تخصيص خطة تستهدف المعاني الضعيفة أو غير الناضجة لدى الطفل على سبيل المثال إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في القراءة يتم وضع خطة في المهارات الصوتية فإن التركيز يجب أن يكون على تنمية هذه المهارات بشكل تدريجي، مما يسمى بتطور قدرته العامة على الاستماع والقراءة في المستقبل كما يمكن تدريب الطفل على مهارات إدراكية، مثل الرسم أو استخدام أدوات آمنة خاصة في رياض الأطفال على أمل أن تؤدي هذه التدخلات إلى تحسن تلقائي في مهارات القراءة وغيرها من المهارات الأكاديمية مستقبلا (بطرس، 2010، ص. 26).

3-3 برنامج تحليل الواجب التعليمي (تحليل المهمات):

برنامج تحليل المهمات هو برنامج عكس برنامج التدريب على المعايات إذ أنه يقوم بتحليل المهمة والخطوات والأهداف الجزئية التي تحددها المهمة حتى يتمكن من قياس وملاحظة سلوك المتعلم وهو تدريب يركز على المهمة عكس البرنامج التدريبي على المعايات الذي يقوم على السلوك أو المهارة أولا ثم اكتساب المهمة أو الواجب وتعلمه وبقائي الذلك يقوم برنامج تحليل الواجب بتجزئة المهمة إلى وحدات وعناصر صغيرة حتى يسهل عملية ملاحظة تغير سلوك المتعلم من طرف المعلم.

3-4 برنامج لجميع أنواع التدريب على المعاني وتحليل الواجبات:

سلوب التدريب على العمليات يعمل على تقويم سلوك الطفل المعوق أمام تحليل الواجبات فيعمل على جعل الطفل يقوم بالمهمة أو المهارة في حدّ ذاته الذلك فالجمع بين الأسلوبين يحقق تحسن وتغير لمحو ظفي سلوك الطفل فهو يقوم السلوك ثم يجعله يطبق المهمة في آن واحد وهذا من خلال ضم مزيا كل برنامج من البرنامجين السابقين، وقد ساعد الكثير من الأطفال على تحرير وتقويم سلوكهم وتحقيق الأهداف المرادة تحقيقها إنتشر في الدول الغربية العظمى من الأطفال من ملتزمين بالعمليات التعليمية التي تجمع مميزات كل من الأسلوبين السابقين، الأسلوب الذي يضم مزيا التدريب على العمليات ومزيا تحليل الواجب التعليمي في برنامج علاجي واحد، هذا يعني أن الطفل يتعلم استخدام عملية محددة لتقييم الواجب المرغوب فيه في إطار هذا الأسلوب فإن طفلا ما قد يظهر صعوبة في تمييز الأشكال الفنية، وقد يترتب على هذه المشكلة الإدراكية أن يجد الطفل صعوبة في تمييز تلك الحروف الهجائية وفي هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود العلاجية إلى تعليم الطفل تلك الحروف أكثر من القيام بالتدريب في الأشكال الفنية في حدّ ذاتها، ما دامت تمييز الحروف هو الهدف المستمر والنهائي المراد، 2000، ص. 221-222).

رابعا: الإعاقة السمعية والنزعة القوقعية:

أولا - الإعاقة السمعية:

1- مفهوم الإعاقة السمعية:

تعرفه الباحثة) dumont (على أنها عبارة عن حرمان أو ضعف، أو فقدان كلي للسمع هو عبارة عن بديل أو جزئي أو ضياع الوظيفة السمعية)1988، dumont).

كما يعرفه ياسف)2007(: هو الفرد الذي يعاني من فقدان في حاسة السمع أكثر من 34 ديسبل، وأقل من 70 ديسبل، مما يجعل به حاجة إلى أدوات تعويضية سواء باستخدام السمعية أو بدونها)مر، 2007، ص.30).

كما يعرفها القريوتي (2006): هي تخلف في الجهاز السمعي يعيق الفرد من القيام بوظيفته، أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات المماي يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه. (علي وليد وآخرون، 2010، ص. 58)

نستنتج من التعريفات السابقة أن الإعاقة السمعية هي حالة ضعف أو فقدان جزئي أو كلي في القدرة السمعية لدى الفرد، يتراوح بين (34 و70 ديسيبل) يؤثر سلبا على قدرته على إدراك مفهوم الأصوات والكلام المنطوق مما يستدعي استخدام وسائل وأجهزة معينة أو داعمة في التعلم والتفاعل الاجتماعي.

2- أسباب الإعاقة السمعية (الصمم):

تعد أسباب الإعاقة السمعية متعددة وتتنوع فقد تحدث في مراحل مختلفة من حياة الفرد، سواء قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها وتصنف هذه الأسباب إلى أسباب داخلية إذا كانت نتيجة عن عوامل تؤثر بشكل مباشر على الأذن أو العصب السمعي مثل العوامل الوراثية أو التشوهات الخلقية، أما إذا كانت نتيجة عن أمراض أو إصابات فتعتبر من الأسباب الخارجية.

وقد أشار الخطيب والحديدي (2009) إلى وجود ثلاث مجموعات رئيسية من العوامل التي يمكن أن تسهم في حدوث الإعاقة السمعية.

2-1 العوامل الوراثية:

تشير الدراسات إلى أن حوالي 50% من حالات الصمم تعزى لعوامل وراثية، تنتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق الجينات الوراثية فقد يكون الخلل في الجينات، أو الخلل في الكروموزومات أو عدم توافق عامل الريزوس يمكن أن تظهر عند الولادة أو في مراحل لاحقة.

2-2 العوامل الولادية:

تعد إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية من أكثر الأسباب المسؤولة عن كثير من حالات الصمم لدى الأطفال، ولذلك تناول العقاقير أو الكحول والتدخين والتعرض للأشعة

تأثناء فترة الحمل، أو نقص الأكسجين أثناء الولادة أو بعدها، حيث أن هذه الأسباب تؤدي إلى حدوث الإعاقة السمعية أو غيرها من الإعاقات الأخرى.

3-2 العوامل المكتسبة:

حيث تتعدد العوامل البيئية التي يتعرض لها الطفل كالتهابات الأذن الوسطى أو التهاب السحايا وما يافقها من ارتفاع في درجات الحرارة أو يصاب الأذن من العوامل التي تؤثر على سلامة حاسة السمع وبالتالي إصابة الطفل بالإعاقة السمعية)أمل، 2005، ص. 10(.

ثانيا: التعريف الزرع القوقعي:

تعريف عيسى)2010(: هو جهاز الكتروني يتم زراعة تحت البشرة الجلد(بوضعه في القوقعة تحت العصب السمعي والتي ارات الإلكتروني تحت عمل الأجزاء الكامنة في الأفاف العصب السمعي، نبضات العصبية تم نقلها إلى المخ وذلك يتم تجنب أو تجاهل الخلايا الشعرية المحطمة داخل القوقعة التي كان من المطبوعي أن الصوت، وهي تتكون من الجزء الأمامي الذي يستقبل القوة وفك الشفرة التعليمات لتلك في الجزء الالكتروني والشعاع الالكتروني الذي به الكترودات موضوع قبالة رب من العصب السمعي لتنبيه الألياف العصبية)عيسى أحمد، 2010، ص.11(.

3- مكوناته:

1 - يلتقط الميكروفون الإشارات الصوتية ويستقبل الإشارات من الميكروفون.

2 - معالج الإشارات، يستقبل الإشارات المحولة عبر السلك، ويطاري تقوم بشحن المعالج وتقوم بجعل الإشارات مفهومة الإحساس من قبل الجهاز العصبي.

3 - محول النبضات الإشعاعية الذي يستقبل الإشارات المعالجة من قبل السلك.

4 -المستقبل المزروع تحت الجلد أو الجلد فوق أو خلف الأذن، والذي يستقبل الإشارات التي يرسلها المحول عبر الجلد ومجموعة من الأسلاك الفيزيائية التي تستقبل الإشارات.

5 -القطب الكهربائي المزروع في الأذن الداخلية أو القوقعة.

4- المناهج الدراسية لذوي الإعاقة السمعية:

يقصد بالمنهج الدراسي مجموع الخبرات والمهارات المعرفية والنفسية، والحركية والوجدانية المخططة التي يتيحها المدرسة للتلاميذ داخل الصف الدراسي وخارجه بقصد تيسير رفع مستوى تحصيلهم، وتعديل سلوكهم، ومساعدتهم على تحقيق النمو الشامل والمتكامل.

يتطلب بناء المنهج لذوي الإعاقة السمعية الأخذ بعين الاعتبار مدى واسع النطاق من الخصائص العقلية التي تحدد دورها أغراض المنهج الخاص لذي الطباع الفردي مع ضمان المحافظة على المعلومات التي يحتاجها التلاميذ ذوو السمع العادي (bonds,2003).

يلاحظ أن معظم ذوي الإعاقة السمعية يتبعون نفس برامج الطلاب ذوي السمع العادي نفسه، إلا أنهم بحاجة إلى وضع أهداف تعليمية، وإجراءات تدريسية تعديلية، وتمثل الحاجة إلى التواصل الفعال بالآخرين والتفاعل الاجتماعي وتطوير المهارات اللازمة لبناء حياة راضية وشبه خالية من مراحل الطفولة والمراهقة بلوغ أحد الاعتبارات الرئيسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تطوير التعليم المناسب للطلبة من ذوي الإعاقة السمعية (taylor et al,2009).

وقد حدد عبد المطلب القريطي (2012) عددا من المبادئ العامة الواجب مراعاتها في إعداد أو تطوير المناهج الدراسية لذوي الإعاقة السمعية على النحو التالي:

- وضوح أهداف المنهج ودقتها.

- أن تتكون موضوعات المنهج وثيقة الصلة بحياة الصم وهي لذوي الإعاقة السمعية، وتؤدي إلى تنمية المعارف والمهارات الوظيفية المرتبطة بها.

- أن تتنوع النشاطات التي توجه لتنوع الفئات التي يشرف عليها ذوو الإعاقة السمعية، ولا سيما التي يعدون لها.

- أن تراعي موضوعات التي توجه نشاطات طبيعة الإعاقة السمعية، والاستعدادات والاحتياجات الخاصة لكل طفل الأصم وضعيف السمع في المرحلة التي يمر بها.

- أن يتسم التي توجه بالتكامل والتوازن في بين الجوانب النظرية والعلمية والمعرفية والمهارية والوجدانية.

- أن يتسم التي توجه الوحدة والترابط الرأسي من صف دراسي إلى آخر في المرحلة الدراسية الواحدة، والترابط الأفقي من مادة إلى مادة أخرى في الصف الدراسي نفسه

- اختيار وتنظيم محتوى التي توجه وتقسيمه إلى وحدات دراسية متسلسلة بما يساعد على تسهيل حدوث التعلم.

- أن يراعى التي توجه استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة ومناسبة لأهدافه ومحتواه، وملائمة لطبيعة الإعاقة السمعية، كالتعليم الفردي والتعاوني، مع توظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجية، والأجهزة السمعية على نحو يجعل التعليم أكثر إثارة وتشويقا وفعالية وثبوت.

كما حدد (bonds,2003) عددا من العوامل الرئيسية الخاصة بوضع التي توجه الضرورية لإعداد الطلبة الصم وضعاف السمع في التحاقهم بالبرامج أو مجالات العمل هي:

- أن يوفر التي توجه لهذه الفئة التعليم العام الأقرب لهم الصم وضعاف السمع.

- تقييم بعض المجالات من مثل التحصيل الأكاديمي، والتوافق الشخصي الاجتماعي من خلال طرق ووسائل تتسم بالصدق والثبات.

- التقييم الفني للاهتمامات والاستعدادات المهنية لدى الطلاب حيث تشكل هذه الاهتمامات والاستعدادات المكون الرئيسي في التخطيط لمهنة ومجال العمل.

توفير فرص التدريب والعمل للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع.

- الملاحظة على الإحساس بالواقع، وأن يقف معلم الطلبة الطبيعة النفسية الحساسة قبل الحديث لمرحلة مبكرة من التعايش التعاوني.

خلاصة:

في الأخير يمكن أن نقول أنه أصبح من الضروري التدخل المبكر لتنمية قدرات هؤلاء الأطفال وتقديم الخدمات التربوية والنفسية اللازمة لهم ولذلك معرفة كيفية التعامل معهم ومساعدة الأهل وجميع فئات المجتمع على تقبل هؤلاء الأفراد المعاقين ومواطنين يتمتعون بالحقوق والواجبات كغيرهم من الأفراد العاديين مما يحتاج على تقبلهم وتقديرهم لذاتهم.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

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

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتمد المنهج العلمي في تتبعه ودراسته لظاهرة ما، على خطوات عديدة لكل منها عرضها البعض، ولذلك يعد الانتهاء من الجانب النظري للدراسة يتوجب على الباحث الشروع في الجانب الميداني، الذي يفرض عليه النزول الى الميدان والبحث إجابات التساؤلات في الإشكالية الدراسة، وذلك من اول نافيه بشقيه الحالي حيث لكل منهج الذي اعتمد عليه، والخطوات التي اتبعها في الدراسة الاستطلاعية، انطلاقا من مجتمع الدراسة ثم العينة الى الحدود الزمانية والمكانية، ثم أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

1 ـ منهج البحث:

تختلف المناهج باختلاف الموضوع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان تخصصه، ومجموعة المشكلة المطروحة للبحث تفرض تتبع اتباع المنهج الوصفي التحليلي دون غيره، فوقع الدراسة التي هدفت إلى معرفة واقع الفعاليات التدريس لدى علمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بحكم أن المنهج الملائم هذا البحث حيث أن هو " كل منهج يعتمد على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى" (تركي، 1984، ص. 192).

2- - الدراسة الاستطلاعية:

بعد ضبط متغيرات الدراسة توجهنا إلى مديرية التربية لولاية تيزي وزو وبو مرداس من أجل الحصول على رخص تقربنا من الدخول إلى جميع الابتدائيات التي تحتوي على الأقسام الخاصة بمتعلمين المولودين، حيث تحصلنا من مديرية التربية لولاية تيزي وزو على قائمة جميع المدارس التي تحتوي على الأقسام الخاصة في المدارس العامية، وكان عددها 35 مدرسة، والتي قمنا بتطبيق الاستبيان ذها بفقط إلى 29 مدرسة بولاية تيزي وزو، كما توجهنا إلى ولاية بومرداس حيث تحصلنا على رخصة لجميع المدارس التي تحتوي أقسام خاصة في المدارس العامية والبالغ عددها 15 مدرسة ، وكان ذلك في الفترة الممتدة بين 01 إلى 10 مارس من العام الدراسي 2025/2024.

2 - 1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو:

- الاطلاع عن قرب حول ممارسة الأستاذة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء تدريس هذه الفئة من التلاميذ.

- الاطلاع عن قرب على الصعوبات المحتملة والتي يمكن أن تعترض الباحثتان أثناء تطبيق أداة البحث المتمثلة في الاستبيان.

-التحقق من مدى وضوح العبارات والى أي مدى يمكن للعينة البحث فهمها.

-ضبط أداة البحث في صورتها النهائية.

2-2 – خصائص العينة:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في 61 أستاذة وأستاذة من عينة البحث الأساسية اخترنا عينة المكونة من 30 أستاذ وأستاذة ، وهو ما يمثل تقريبا 50 % من عينة البحث الأساسية تم اختيارهم بطريقة عرضية من مجموع مجتمع البحث وفيما يلي وصف موجز لخصائص العينة الاستطلاعية:

جدول رقم)01(توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

الرقم	المدرسة الابتدائية	عدد الأساتذة	عدد أفراد العينة المختارة
01	مدرسة زوين مراد بومرداس	05	03
02	قلب رضوان دلس بومرداس	03	02
03	مدرسة الشهيد الأمير حي بوطالب بومرداس	07	04
04	مدرسة علي فرسي الثنية بومرداس	03	02
05	مدرسة بوروبي النصرية بومرداس	02	01
06	مدرسة 01 نوفمبر بومرداس	05	03
07	مدرسة رومان وبلنه ذراع بن خدة تيزي وزو	03	02
08	مدرسة احمد خليل ذراع بن خدة تيزي وزو	05	03
09	مدرسة محمد أويحيى	02	01

	مكودتيزي وزو		
10	مدرسة حوشين محمد واعمريتيزي وزو	04	03
11	مدرسة بكتير حاج أعمر يزي وزو	03	02
12	مدرسة يمون موح أرزقي يزي وزو	03	02
13	مدرسة قبل العلم سعيد ذراع الميزانيتيزي وزو	01	01
14	مدرسة غار عين الحمام يزي وزو	02	01
المجموع	14	48	30

نلاحظ من الجدول رقم)01(أعلاه أن العينة المختارة عشوائيا من مجتمع البحث، الذي يدرس في السنة الخامسة ذو الاختيارات الخاصة، والتي تم اختيارها بطريقة عرضية بسبب رأي الأستاذة المشرفة الأستاذة تواجي رفيقة التي اقترحت هذه المدارس.

3- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

3-1: صدق المحكمين:

في إطار التأكد من الصدق الظاهري أو صدق العبارات كما يسمى أيضا، عمدنا إلى اللجوء إلى صدق الأستاذة المحكمين، حيث قمنا بتوزيع أداة البحث على مجموعة من الأساتذة من ذوي الخبرة في ميدان علم النفس المدرسي والتربوي بجامعة مولود معمري تيزي وزو)انظر الملحق رقم 02(لإبداء آرائهم حول صدق عبارات الاستبيان بما يتوافق مع أهداف البحث، من حيث سلامة الصياغة ومدى انتماء العبارات الاستبيان إلى المحاور الخاصة به، أين بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا مع الاستبيان وقدموا ملاحظاتهم وتصحيحاتهم حول بعض عبارات الاستبيان وفي جملة

هذه الملاحظات والتصحيحات:

جدول رقم)02(عبارات الاستبيان قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
06	يراعي خصائص الطلبة وحاجاتهم عند التخطيط للدرس.	عبارة مركبة تقسم إلى عبارتين. 1. يراعي خصائص الطلبة عند التخطيط للدرس. 2. يراعي احتياجات الطلبة عند التخطيط للدرس.
08	يختار الوسائل التربوية المتوافقة مع أهداف الدرس وأنشطة التعلم.	1- يختار الوسائل التربوية المتوافقة مع أهداف الدرس وموضوع التعلم. 2- يختار أدوات التقويم المتوافقة مع أهداف الدرس وموضوع التعلم.
09	يختار الوسائل التربوية وأدوات التقويم المناسبة لموضوع التعلم.	عبارة مكررة مع العبارة 08 تم حذفها.
17	يسير المجال الطلبة للمناقشة والحوار وطرح الأسئلة.	إعادة الصياغة: يسير المجال الطلبة من أجل المناقشة.
18	يقدم ملخصا لأهم الأفكار والعلوم المتضمنة في كل حصة.	إعادة الصياغة: يقدّم ملخص المحتوى الدرس المتضمن في كل حصة.
28	يصحح الواجبات البيتية للطلبة ويقدم التغذية الراجعة حولها.	1- يصحح الواجبات المنزلية للطلبة. 2- يقدم للطلبة التغذية الراجعة حول الواجبات
32	يحلل نتائج الاختبارات والقياس ويزود الطلبة بالتغذية الراجعة حولها.	1- يحلل نتائج الاختبارات والقياس. 2- يزود الطلبة بالتغذية الراجعة حول التحليل.

حيث قمنا بتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف بعضها الآخر، وتقسيم بعض العبارات المركبة إلى عبارتين، مع تبديل الفعل في بداية العبارة الثانية للمجهول لبعض العبارات التي تقدم، أصحح ...(حتى يتوافق المجتوب بأنه هو المخاطب

4- صياغة الفقرات في شكلها النهائي:

جدول رقم)03(محاور الاستبيان والعبارات التي تتضمنها كل منها

المحور	عدد البنود	البنود التي تتضمنها كل منها
التخطيط للتدريس	09	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09
تنفيذ التدريس	15	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24.
تقويم التدريس	10	25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34.

بعد القيام بالخطوات المتعلقة بالصياغة النهائية لعبارات الاستبيان تم تحديد توصيات

الاستبيان ذات المحكمين، قمنا بإعداد الاستبيان في صورته النهائية، حيث تضمن طلب معلومات عامة حول المستجوبين، من جنسه والمدرسة التي ينتمي إليها ومؤهله العلمي وسنوات الخبرة المهنية التي يتمتع بها، وأما المعلومات المتعلقة بمتغيرات البحث، حيث تضمنت ثلاثة محاور حول هاته أساسيات التدريسية والجدول التالي يبين ذلك:

1- 1بدائل الأجوبة وطريقة الإجابة:

جاءت عبارات الاستبيان المطبق في صورة إجابية، ذات بدائل خمسة أو بعبارة أخرى وفق سلم خماسي تتدرج من سلم (Likert) وهي: موافق بشدة وتحمل الدرجة)5(، موافق وتحمل الدرجة)4(ومحايد وتحمل الدرجة)3(وغير موافق وتحمل الدرجة)2(وغير موافق بشدة وتحمل العلامة)1(وعليه فإن أدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجوبون هي)1x34 =34(وأن أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجوبون على عبارات الاستبيان هي)5x34 = 170(وعلى المستجوب أن يضع علامة)x(في الخانة التي تناسب رأيه.

4-2صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، لجأنا إلى حساب معاملة الارتباط (Pearson) بين أبعاد الاستبيان الثلاثة، والجدول الموالي يبين ذلك:

جدول رقم (04) الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان

أبعاد الدراسة	التخطيط للتدريس	تنفيذ الدرس	تقويم الدرس	الدرجة الكلية للاستبيان
التخطيط للتدريس	/	0.22 **	0,43 **	0, 67 **
تنفيذ التدريس	0,22 **	/	0,25	0,72
تقويم التدريس	0,43 **	0,25	/	0,78
الدرجة الكلية للاستبيان	0,67 **	0,72	0,78	/

** دالة عند مستوى (0,01 = ∝)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن قيم الارتباط بين محاور الاستبيان تراوحت قيمها بين (0,22) كأدنى قيمة ارتباط و(0.78) كأعلى قيمة ارتباط وكلها دالة احصائيا عند مستوى (0,01 = ∝) مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بالصدق ويصلح لقياس ما وضع

لقياسه، وعليه يمكن تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

2- ثبات الاستبيان:

حتى يصرح الاستبيان لأن يطبق على عينة البحث الأساسية لابد أن يتمتع بالصدق بأنواعه، ولابد أن يكون ثابتا، ومعنى أن يكون ثبات النتائج صالحة للتطبيق على نفس العينة عند إعادة التطبيق بفاصل زمني قصير وفي بحثنا الحالي، عمدنا إلى قياس ثبات الاستبيان بطريقة معامل ألفا كرونباخ(Alpha cronbach)

جدول رقم)05(ثبات الاستبيان بطريقة معامل ألفا كرونباخ(Alpha cronbach)

المحاور/المتغيرات	عدد الأسئلة	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة
الاستبيان الكلي للمتغيرات التدريسية	34	0,87	عالية

من الجدول السابق أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبيان الداخلي بين الحدود الدنيا والعليا)0,87(، للأسئلة الواردة)34(بند، وهي قيمة تدل على أن الأداة تتمتع بثبات عال وهي صالحة لأن تطبق على عينة البحث الأساسية.

ومن خلال النتائج السابقة أتضح أن الصدق والثبات من خلال النتائج السابقة أتضح أن الصدق والثبات بمستوى مرتفع أي تحققت الخصائص السيكومترية للأداة، ومنه يمكن تطبيقه في الدراسة الميدانية بصورتها الحالية دون تغيير.

4- مجتمع البحث:

4-1- عينة البحث وطريقة المعاينة:

قدرت عينة الدراسة بـ 61 أستاذ وأستاذة بطريقة قصدية)جميع الأساتذة(.

تم تطبيق أداتي الدراسة بالمشاركة مع العاملين، وذلك لتفادي أي إشكال خاص بالأسئلة وغموضها وقد كانت الإجابة بطريقة سهلة بسبب معرفتهم الكافية بكل ما يخص ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم نواجه أي إشكال ما عدى عدم توفر كل الأساتذة وذلك لكثافة برنامجهم وجدولة وقتهم، لذلك لم نتمكن من حصر كل الأساتذة والتعويض بالأساتذة المتواجدين في الميدان عند تطبيق الاستبيان.

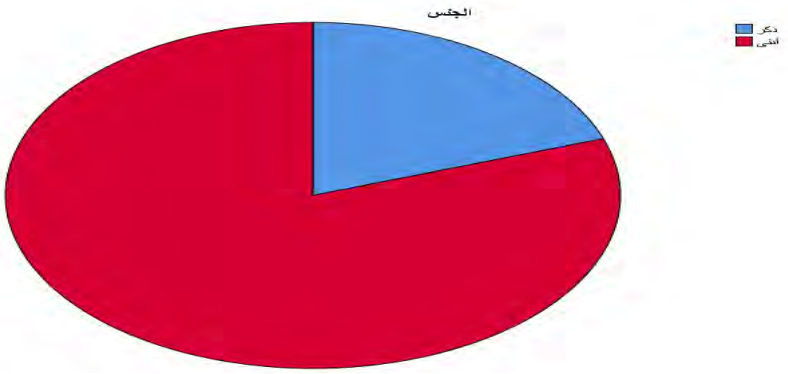
3 - 2 - وصف عينة البحث:

- حسب متغير الجنس:

جدول رقم)06(: يوضح توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس

المتغير / إحصائيات		التكرار	النسبة %
الجنس	ذكور	12	19,7
	إناث	49	,80
المجموع		61	100

يتضح لنا من الجدول ان عدد الإناث في عينة البحث قد بلغ)49(بنسبة)80,3%(، أما عدد الذكور فقد بلغ)12(بنسبة)19,7%(، وهو ما يوضح أن الإناث أكثر من الذكور في عينة البحث و هو ما يتوافق مع مجتمع الإحصائي للبحث.



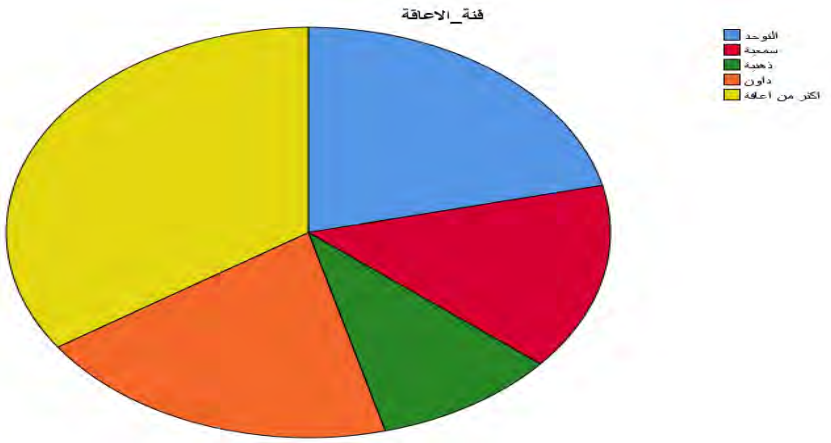
- حسب فئة الإعاقة:

جدول رقم)07(: يوضح توزيع عينة البحث حسب فئة الإعاقة.

المتغير / إحصائيات		التكرار	النسبة %
فئة الإعاقة	التوحد	13	21,3
	إعاقة سمعية	9	14,8
	إعاقة ذهنية خفيفة	6	9,8
	متلازمة داون	12	19,7

	إطارات مجموعة	21	34,4
المجموع		61	100

من الجدول أعلاه نلاحظ أن فئة الاتحاد قدرت عددهم بـ 13 أستاذ بنسبة قدرت بـ (21,3%) يليها فئة الإعاقة السمعية الذي قدر عددهم بـ 9 أساتذة بنسبة قدرت بـ (14,8%)، قدر عدد فئة الإعاقة الذهنية بـ 6 أساتذة بنسبة قدرت بـ (9,8%)، أما فئة داون فقد بلغ عددهم بـ 12 أستاذ بنسبة قدرت بـ (19,7%) فما قدر عدد أساتذة الأقسام التي تحتوي على أكثر من إعاقة بـ 21 أستاذ بنسبة (34,4 %).



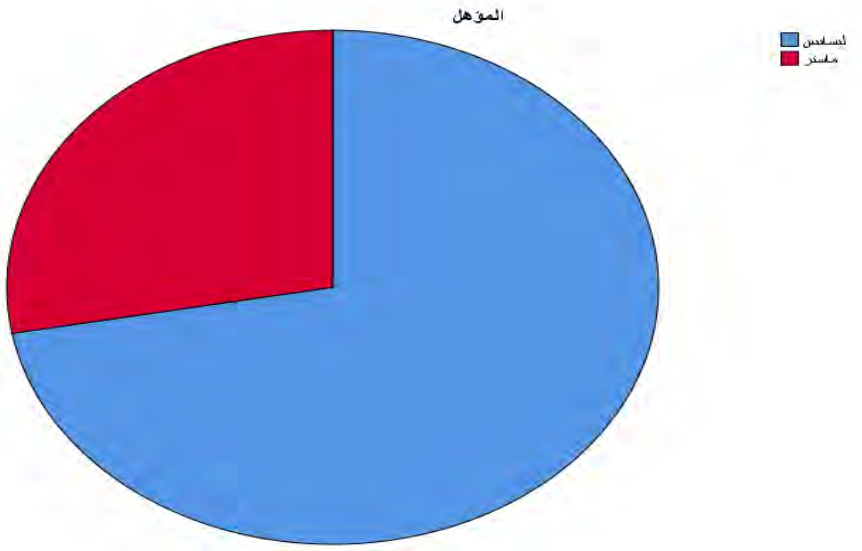
- حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (08) يوضح توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

المتغير / إحصائيات		التكرار	النسبة %
المؤهل	ليسانس	44	72,7
	ماستر	17	27,9
المجموع		61	100

من الجدول الموالي نلاحظ أن المؤهل العلمي للأساتذة كان يقتصر على مؤهلين فقط هما شهادة الماستر و ما يعادلها في حين لا يملك أي أستاذ شهادة الدكتوراه أو مؤهل علمي آخر.

وكانت النتائج كالتالي يملك 44 أستاذ بنسبة مئوية قدرت بـ 72,7 %، في حين يملك 17 أستاذ بنسبة مئوية قدرت بـ 27,9 %.



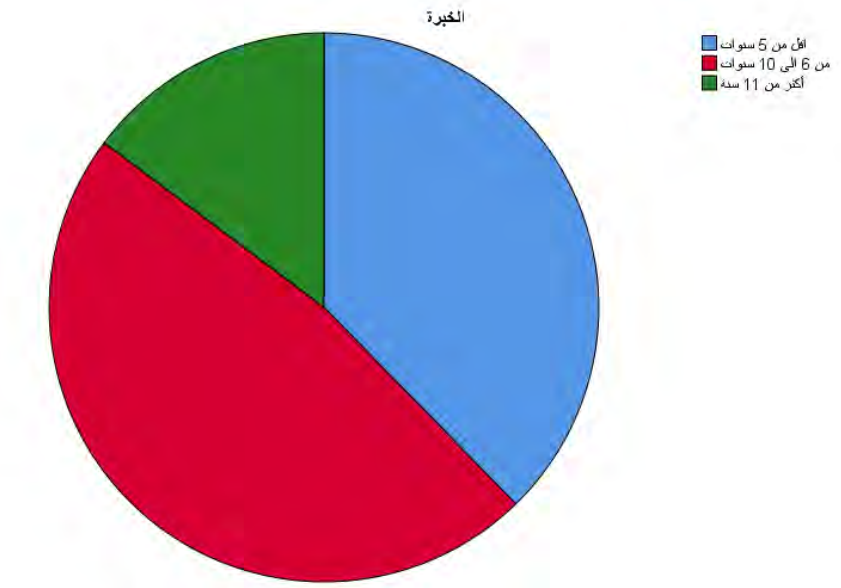
- **الخبرة المهنية**

جدول رقم (09) يوضح توزيع عينة البحث حسب الخبرة المهنية.

الخبرة / الإحصائيات		التكرار	النسبة %
الخبرة	أقل من 5 سنوات	23	37,7
	من 6 الى 10 سنوات	29	47,5
	أكثر من 10 سنوات	9	14,8
المجموع		61	100

من الجدول الموالي نلاحظ أن الخبرة المهنية للأساتذة عينة الدراسة أقل من 5 سنوات كان العدد (23) أستاذ بنسبة مئوية قدرت بـ 37,7 % في حين عدد من 6 الى 10 سنوات كان (29)

الأساتذة بنسبة تقدر بـ 29 %)، امالكانت أكثر من عشر سنوات فكان عدد)9(الأساتذة بنسبة تقدر بـ 14,8 %).

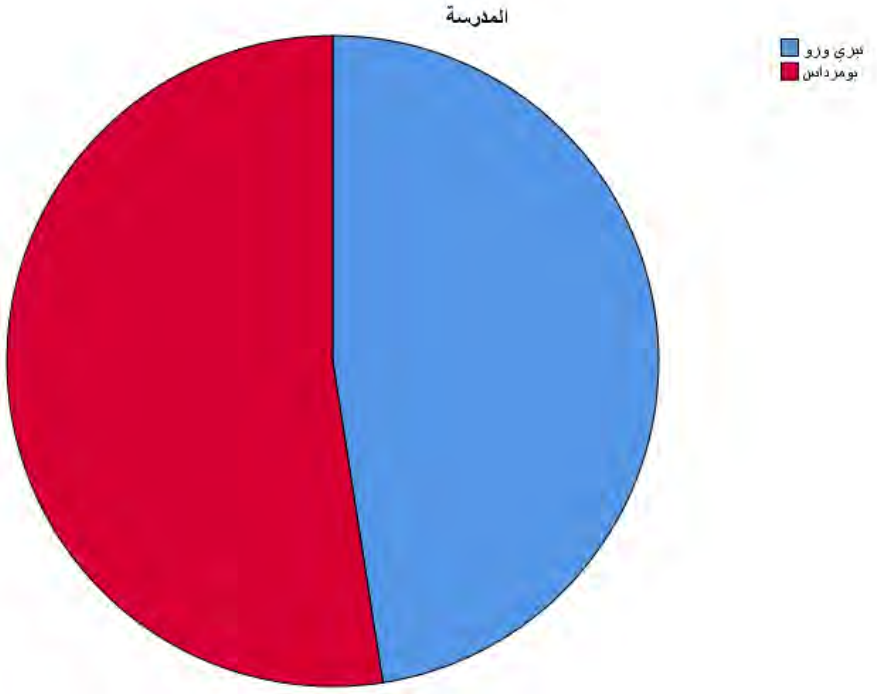


-حساب المدارس في ولايتي وزو وبومرداس:

جدول رقم)10(يوضح توزيع عينة البحث الميدانية حسب المدارس في ولايتي وزو وبومرداس.

إجابات / المتغير		التكرار	النسبة %
المدرسة	تيزي وزو	29	47,5
	بومرداس	32	52,5
المجموع		61	100

من الجدول السابق نلاحظ أن عينة البحث المتمثلة في الأساتذة موزعة بالشكل الآتي، عدد الأساتذة في ولاية تيزي وزو قدر بـ 29 أستاذا)ة(بنسبة تقدر بـ 5,47 % في حين عدد الأساتذة في ولاية بومرداس قدر بـ 32 أستاذا)ة(بنسبة تقدر بـ 52,5 %.



6 - الدراسة الاستطلاعية:

6 -1 - حدود البحث

تم وضع الاستبيان في صورته النهائية وتوزيعه على عينة تكونة من 61 معلماً وعلمة يعملون في الأوساط الخاصة في المدارس الابتدائية موزعين على 44 مدرسة، منها 15 تقع في ولاية بومرداس و29 مدرسة تقع في ولاية تيزي وزو. وقد قام بتوزيع الاستبيان بشكل شخصي على المعلمين بعد التنسيق مع مديرية التربية وإدارات المؤسسات التعليمية، حيث قام بتوضيح أهداف البحث وضمان سرية الإجابة وأن الهدف من الاستبيان هو تطوير البحث العلمي. وكان ذلك في الفصل الثالث من الفترة الممتدة من 07 الى 24 أفريل من العام الدراسي 2025/2024.

7 – الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss الإصدار 25)، حساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات، النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (T.test)، واختبار أنوفا لاتجاهات المعلمين نحو معرفة امتلاك مهارات التدريس اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

7-1 النسب المئوية: تستعمل في هذه الدراسة لغرض التعرف على رأي أفراد الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة.

7-2 المتوسط الحسابي: تم استخدامه للتعرف عن مدى تقارب الدرجات من بعضها وقربها من المتوسط.

7-3 الانحراف المعياري: تم استعمال الانحراف المعياري لمعرفة تجانس توزيع الأفراد، أي مدى انسجام العينة.

7-4 اختبار (T.test): لقياس دلالة الفروق بين متوسطين مستقلين.

7-5 معامل ارتباط بيرسون: (pearson) لحساب صدق المحتوى (الاتساق الداخلي) للاستبيان.

7-6 معامل ألفا كرونباخ: (Alpha cronbach) لحساب الثبات وصلاحية الأداة ويعتبر من أشهر معاملات الثبات حيث يعتمد على حساب الارتباط الداخلي للإجابة على العبارات

7-7 اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA One – Way): هو إحدى الاختبارات المعلمية ويستخدم في حالة وجود أكثر من عينتين مستقلتين.

خلاصة الفصل:

بناء على استعراض الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي نظرا لطبيعة الموضوع وأهدافه المرجو تحقيقها، كما أجريت دراسة استطلاعية تم من خلالها التعرف على مجريات الدراسة وتطلعاتها، مما سهل عملية اختيار العينة، حيث تم اعتماد العينة القصدية الطبقية، وتم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج صلاحية الأداة للاستخدام في الدراسة وبذلك وفرت الأسس المنهجية اللازمة لتفسير نتائج الدراسة، والتي سيتم تناولها بشيء من التفصيل في الفصل السادس.

ل فلد ص لال س ادس

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة
2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى
3. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية
4. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
5. الاستنتاج العام

تمهيد:

هدف بحثنا إلى تحديد الفعاليات التدريسية اللازمة لمعلمي تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية التي تحتوي على الأقسام الخاصة لولاية تيزي وزو وبومرداس، والتعرف على الفعاليات التي يجب أن تتوفر في معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة المتمثلة في الفعالية التخطيطية للتدريس، الفعالية التنفيذية للتدريس، الفعالية التقويمية للتدريس(، وسعينا من خلال هذا البحث إلى الإجابة على التساؤلات التي تم عرضها في هذا الفصل بعد أن تطرقنا للجانب النظري والقيام بالدراسة الاستطلاعية وأجرينا المعالجة الإحصائية للبيانات.

1 - عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

نصت الفرضية العامة على: "يمتلك معلمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الفعليات التدريسية قبل مستويات مختلفة".

واختبار هذه الفرضية تم حساب النسب المئوية، والتكرار والمتوسط الحسابي.

ولتحديد مستوى الفعليات التدريسية لدى أفراد العينة الخاصة تم الاعتماد على تحديد مجالات الفرضية، وعلى اعتبار أن بدائل الأجوبة المعتمدة هي خماسي قبل، ومنه نقوم بطرح البديل 1 الذي يوافق لا أوافق بشدة من البديل 5 الذي يقابل أوافق بشدة، ومنه نطرح العادلة التالية: (5 – 1 = 4) ثم نقوم بتقسيم العدد 4 ÷ 3 = 01,33) لتحديد عدد الثلاث فئات كالتالي:

- الفئة الأولى ومجالها من 1 إلى 2,33
- الفئة الثانية ومجالها من 2,34 إلى 3,64
- الفئة الثالثة ومجالها من 3,65 إلى 5

الجدول (11) – مستوى الفعليات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة.

العينة	الفئة	التكرار	النسبة المئوية %

61	2,33 – 1	0	0
	3,67 – 2,34	0	0
	5 – 3,68	61	100

يوضح الجدول رقم (11) المتضمن مستوى الكفايات التدريسية اللازمة لدى معلمي التربية الخاصة.

إنتبين أن جميع أفراد العينة (ن=61) حصلوا على درجات تضمنها الفئة المتجازة من (3.68 إلى 5) ما يمثل نسبة 100% من العينة، وهو ما يدل على ارتفاع مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج في اتجاه أليتمثل الفئات ذات الكفايات المتوسطة أو المنخفضة.

يمكن تفسير هذه النتائج بعدة عوامل، منها أن المعلمين المستجوبين تلقوا تكوينا متخصصا في مجال التربية الخاصة، واكتسبوا خبرات ميدانية ساعتهم على تنمية كفاياتهم التدريسية، كما قد يكون هذا ناتج عن وعي المؤسسات التربوية بأهمية انتقاء معلمين مؤهلين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الغيلات والزبون والنجات (2022) أن المعلمين المؤهلين يظهرون كفايات تدريسية عالية في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقويم، وهو ما يتطابق مع نتائج دراستنا.

كما أن دراسة الشهاب وخريص (2024) أوضحت أن ارتفاع كفايات المعلمين يرتبط بدرجة إلمامهم بالمهارات التربوية الحديثة، وهو ما يدعم ويوضح نتائج بحثنا.

وبناءا على ما سبق، يمكن القول أن نتائج دراستنا تعكس واقعا إيجابيا في مجال إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة، وتؤكد على أهمية التكوين المستمر كعامل حاسم في رفع مستوى الكفايات التدريسية، كما أن تناسق النتائج مع أغلب الدراسات السابقة يعزز من مصداقية الفرضية المدروسة، ويشير إلى تقدم نسبي في الممارسات التربوية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالتالي نقبل أن مستوى امتلاك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التدريسية والتي يتميز وزنها بدرجة مرتفع.

عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لعامل النوع (ذكور/ اناث).

جدول رقم (12) اختبار (t. test(welch لعينتين مستقلتين للدلالة الفروق بين الجنسين

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية (df)	الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ذكور	146,66	13,22	0,03	59	0.97	(0,05)	غير دالة
اناث	146,77	11,03					

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (146,66) بانحراف معياري قدر ب (13,22)، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (146,77) بانحراف معياري قدره (11,03)، كما بلغت قيمة (t) المحسوبة (0,03)، بدرجة حرية (59) أما مستوى الدلالة المحسوبة (sig) بلغت (0,97) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05= ∞).

مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في متغير البحث غير دالة احصائيا، وهذا يدعم قبول فرضية المتوسطين الحسابيين على التوالي (146,66) للذكور، و(146,77) للإناث.

تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات متشابهة ومن بأبرزها دراسة عبد الجبار (1987)، أشارت إلى عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين العاملين والعاملات في تلك المنطقة أو المنشأة العامة، وهو ما يتسق مع نتائج دراستنا الحالية وأما دراسات الغزايلات والنجادات والزبون (2022) توصلت إلى نتائج مشابهة تدعم عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المتغيرات المتعلقة بعمل معلمي التربية الخاصة أما دراسة الظاهر (2023) والهدوى (2023) كلا الدراستين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائيا بين الجنسين في متغيرات متشابهة، أما دراسة قنسية وشريعل)2018(، أكدت أن الذكور والإناث يحققون نتائج متقاربة في المتغيرات المتعلقة بعلمهم في مجال التربية الخاصة.

ومن هنا يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ضوء ما يلي:

تشابه بيئة العمل فالمعلمون والمعلمات التربية الخاصة يعملون في بيئة تتطلب نفس المهارات والمعارف هذا يؤدي إلى تقارب في النتائج، لذلك برامج التدريب الموحدة غالبا ما يحصل جميع المعلمين على نفس برامج التدريب والتطوير المهني.

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات متشابهة لدى معلمي التربية الخاصة، وهذا يعكس نوعا من العمالة وتلقيهم فرص التدريب والتطوير، ويؤكد أن الجنس ليس عاملا حاسما في أداء معلمي التربية الخاصة.

عرض نتائج الفرض الجزئي الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي التربية الخاصة تُعزى لعامل الأقدمية في التدريس (أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبيرة).

جدول رقم (13) - اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA .one way) (لدلالة الفروق حسب الأقدمية في التدريس.

المتغيرات	الاحصائيات	مجموع المربعات	قيمة F	دلالة (Sig)	مستوى دلالة	دلالة الاحصائية
الفئات التدريسية حسب متغير الخبرة في التدريس	بين المجموعات	348,93	1,36	0.26	0,05	غير دالة
	داخل المجموعات	7416,37				

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج اختبار تحليل التباين أحادي)ANOVA(أشارت إلى أن قيمة)F(قدرت بـ)1,36(بينما كانت قيمة دلالة الاحصائية)Sig(قدرت بـ)0,26(وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد في البحث)0.05= ∞(، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للفئات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

وبذلك يتضح أن سنوات الخبرة أو الأقدمية التدريس بشكل جوهري على مستوى الفعاليات التدريسية لدى أولياء العلمين، حيث أن جميع الفئات سواء كانت أقدمية منخفضة أو متوسطة أو كبيرة، أظهرت مستويات تتقارب في الفعاليات التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة علي محمد (2022)، ودراسة الظاهر والحلوى (2023)، وخريص (2024)، التي أشارت جميعها إلى أن الأقدمية أو سنوات الخبرة لا تعد عاملا حاسما في تحديد مستوى الفعاليات أو الاتجاهات أو الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وأن العوامل الأخرى مثل التدريب المستمر والتطوير المهني قد تلعب دورا أكبر في تعزيز هذه الفعاليات، ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي التربية الخاصة غالبا ما يخضعون لبرامج تدريبية موحدة ويواجهون تحديات مشابهة في بيئة العمل، مما يؤدي إلى تقارب مستويات الفعاليات بغض النظر عن سنوات الخبرة، وهو ما يعكس أهمية الاستثمار في التدريب والتطوير المستمر لجميع المعلمين دون التقيد بالأقدمية فقط.

ونجد نفي الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي التربية الخاصة تُعزى لعامل الأقدمية في التدريس (أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبيرة)".

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لعامل المؤهل العلمي

جدول رقم (14) اختبار (t. test(welch لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية (df)	الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية

المؤهل العلمي	146,93	10,69	0,19	59	0,84	(0,05)	غير دالة
ماستر	146,29	13,31					

من خلال الجدول نلاحظ أن نتائج اختبار t.test (welch) عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية لدى مربي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لحاملي المؤهل العلمي ليسانس (ب- 146,93) بانحراف معياري قدره (ب- 10,69)، بين بلغ المتوسط الحسابي لحاملي المؤهل العلمي ماستر (ب- 146,29) بانحراف معياري قدره 13,31)، أما قيمة (t) المحسوبة فقد رتب (ب- 0,19) عند درجة حرية (59) وبمستوى دلالة المحسوبة (sig) بلغت (0,84) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05= ∞)، مما يعني عدم وجود فروق ذا دالة إحصائية بين المجموعتين.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدراسات السابقة التي تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الغزايلات والزبون (2022) وغانم (2008)، التي أكدت على عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي في مجال مماثل، كما تتفق مع دراسة بن موسى وبوضياف (2017) التي خلصت إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق بتأثير المؤهل العلمي، وتدعم هذه النتيجة أيضا ما توصلت إليه دراسة قنوسي وشويعل (2018) من أن المؤهل العلمي ليسانس عامل حاسم في تشكيل الفروق بين المربين.

وهذه النتائج تشير إلى أن المؤهل العلمي (ليسانس أو ماستر) قد لا يكون عاملا مؤثرا في مستويات مربي التربية الخاصة، مما يعكس تقارب مستويات التأهيل والكفاءة بين المجموعتين.

وعليه نرفض فرضية بحثنا التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى مربي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الاستنتاج العام:

حتى تؤدي التربية رسالتها في معالجة التغيرات الحاصلة، يجب القيام بتجديد مكوناتها وعناصرها الكيفية كانت أم الكمية، ومنها على سبيل المثال العلم داخل غرفة الصف فهو يمثل الركيزة الأساسية والقلب النابض في العملية التعليمية –التعلمية فمن المفترض أن نجاح في عمله لا يتحقق إلا باستكماله الفعاليات التدريسية اللازمة التي تساعده وتأهله لذلك، من تخطيط للتدريس وتنفيذ وتقويم التدريس وما إلى ذلك من مهارات حتى يتمكن من إيصال المعارف بطريقة صحيحة ومدروسة إلى أذهان المتعلمين.

وعليه فمن خلال بحثنا هذه حاولنا استنباط الضوء على واقع الفعاليات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة قبل مدارس الهيئة التي تحتوي على الأقسام الخاصة قبل كل من التيتيزي وزو وبومرداس والتعرف عليها، وهو ما تم التوصل إليه في بحثنا من خلال الفرضية الرئيسية والفرضيات الجزئية:

ـ التوجد فروق ذات الة احصائية لدى معلمي التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لعامل (الذكور/ الاناث).

ـ التوجد فروق ذات الة احصائية لدى معلمي التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة تُعزى للأقدمية في التدريس (أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبيرة).

ـ التوجد فروق ذات دالة احصائية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للمؤهل العلمي.

في حين كانت نتيجة الفرضية الرئيسية: "يمتلك معلمو التربية الخاصة الفعاليات التدريسية بمستوى مرتفع".

وهذا ما يفتح المجال لدراسات الحقة تتقيد بما قدمناه من اقتراحات، سواء من الباحثين أنفسهم أو من المختصين التربويين لتتعرف أكثر على واقع الفعاليات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة قبل مدارس الهيئة في الأقسام الخاصة، لدورها الهام جدا كما سبق الإشارة إليه في بحثنا الحالي.

قتراحات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثة تقترح بعض الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تسهم في زيادة الفهم العلمي لهذه الفئة من التلاميذ، والتي يمكن إجمالها على النحو التالي:

- دراسة الأساليب المعرفية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالتكيف النفسي والاجتماعي.
- دراسة الخصائص النفسية والاجتماعية لهذه الفئة من التلاميذ وأثرها على تحصيلهم الدراسي.
- دراسة الخصائص المشتركة بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يدرسون معًا في الفصول الدراسية العادية.
- ضرورة التعاون بين أولياء أمور التلاميذ ومعلمي التربية الخاصة لتحقيق التكيف الدراسي لهذه الفئة من التلاميذ.
- ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية.
- دراسة الخصائص المشتركة بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يدرسون معًا في الفصول الدراسية العادية.
- ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية.
- دراسة الخصائص المشتركة بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يدرسون معًا في الفصول الدراسية العادية.
- ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

الكتب

-الخطيب، زكريا، أ،)2006(. *صعوبات التعلم ذوي الاحتياجات الخاصة*،)ط.1(، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد.

-السيد عبيد، م،)2000(. *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مدخل إلى علوم التربية*،)ط.1(، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

-الخطيب، م،الحديدي، م،)2011(. *دليل المعلم والأسرة في التربية الخاصة*)ط.2(. كلية علوم التربية قسم الإرشاد والتربية الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع. الأردن.

-القريطي، ع م.)2001(. *صعوبات التعلم*. مصر. عالم الكتاب للنشر.

-الشربيني.)2011(. *التوحد)الأسباب،التشخيص،العلاج(*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-اليوسف، ر.)2010(علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية. الحائل دار الأندلس للنشر والتوزيع.

-الزريقي، ر.)2001(. *أساليب التربية الخاصة*. ط1. الأردن كلية الأميرة ثروت.

-الختال، ز.)2000(. *الاضطراب النفسي لدى المعلمين وعلاماتها التشخيص الخاصة)مفهومه، أسبابه، علاجه(*. السعودية كلية التربية الخاصة.

-الخطيب، ج، والحديدي، م.)2003(. *دليل المعلم والأسرة في التربية الخاصة*. الكويت، مكتبة الفلاح.

-العيسوي، عبد الرحمان.)1990(. *الإرشاد النفسي*، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

-الشربيني.)2011(. *التوحد)الأسباب،التشخيص،العلاج(*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-السيد عبيد، ماجدة،)2000(. *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مدخل إلى علوم التربية*.)ط.1(قسم الإرشاد والتربية الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع. الأردن.

-القريطي، عبد المطلب.)2001(. *صعوبات التعلم*. مصر. عالم الكتاب للنشر.

-الخطيب، جمال.)2008(. *التربية الخاصة مال معاصر وتوجهات*.)ط.1(دار وائل للنشر. الأردن.

-السعيدة، ناجي نور، القمش، مصطفى نوري. (2014). *بيئة التعلم الافتراضي وشبكات التواصل في التربية الخاصة*. دار المسيرة. عمان.

-الخطيب، جمال. (2020). *مقدمة في تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة*، دار الفكر.

-الطوباسي، عبد الفتاح. (2010)، *مدخل الى التربية الخاصة*، دار المسيرة.

-أبو مفارق مصطفى. (2012). *مدخل إلى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية*. (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

-بدوي، سامي. (2011). *التوحد لغز يبحث عن إجابته*. دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع. الإسكندرية.

-بدوي والنصر، مدحت. (2005). *الإعاقة العقلية المفهوم والبرامج الرعائية*. (ط.1). مجموعة النيل العربية للنشر، القاهرة.

بدوي اشي، حمين، وعبد الحق زهرية.(2007). *علم النفس التربوي الطالب الجامعي وعلم الممارس*.(ط.1)،عمان الأردن: دار المسيرة.

- أحمد، عطية. (2019). *الأخطاء الشائعة في تعليم التربية الخاصة وأساليب علاجها*، ط. 2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). *مصطلحات وقضايا في التعليم والتعلم*، ط. 1، القاهرة، عالم الكتب.

- الشربيني. (2011). *التوحد (الأسباب، التشخيص، العلاج)*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو مصطفى، حسن. (2012). *مدخل إلى اضطرابات الكلام واللغة والصوت*. ط. 2. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- أبو زيد، حسام. (2011). *التوحد نحو البحث عن إجابته*. دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

- بطرس، حافظ بطرس. (2010). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط. 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

- حسن الخليفة، 2010 *الأخطاء التدريسية في تعليم التربية الخاصة*، ط. 1، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- د. رائد، أحمد، إبراهيم، الكريمين. (2021). *تطبيقات التدريس في ضوء الأخطاء التعليمية من وجهات نظر المعلم*. شركة دار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

- شاكر العجيلي، سوسن. (2010). *التوحد (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)*. عمان، الأردن. دار الشروق.

- شاكر العجيلي، سوسن. (2015). *التوحد الطفولي (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)*. دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع دمشق.

- علي، وليد، السيد، أحمد خليفة، علي، عيسى. (2010). *الذاكرة وما وراء الذاكرة لدى المتخلفين عقليا*. ط. 1. دار الوفاء. القاهرة.

- عامر، عمر. (2008). *الطفل التوحدي*. الأزوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

- عبد الزارع، نايف. (2010). *مدخل إلى اضطراب التوحد* ط. 1. عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عيسى، أحمد. (2010). *الأزرع القوقعي للأطفال الصم الدليل العلمي للآباء والمعلمين*. ط. 1. دار الفكر عمان.

-قطناني، محمد وغدان، يوسف والبنا. (2012). *التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*. عمان: أمواج للنشر والتوزيع.

-كرمالي، نايلة. (2006). *الاجراءات الحديثة في رعاية وتقويم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. جامعة عين الشمس. المعهد العالي للطفولة. القاهرة.

متولي، لطيف. (2015). *الإعاقة العقلية المدخل، النظريات الفسيرة، طرق الرعاية*. (ط.1)، رياض للكتاب للنشر والتوزيع.

-نبريان، خ. (2009). *الإعاقة السمعية من فهم موهبتك*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

-نمريوسف، عصام. (2007). *الإعاقة السمعية*. (ط.1). دار المسيرة. الأردن.

- وزارة التربية والتعليم. (1994). *قانون التربية*، عمان: وزارة التربية والتعليم.

أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير

- محمد بدري. (2024). *مستوى الضغوطات لدى معلمي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة* - دراسة مسحية في بعض ولايات الوطن]أطروحة دكتوراه غير منشورة[جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

-يحياوي، عبد الكريم. (2022). *بتأثير الاحتياجات التدريبية على معلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الضغوطات التي تطلب فئة ذوي الإعاقة السمعية*]أطروحة دكتوراه غير منشورة[تخصص التربية الخاصة. بسطيف. جامعة محمد لمين بباغين

بن قسيمة فريد. (2012). *دراسة الضغوطات التي يعاني لدى معلمي صغار الصم*. دراسة ميدانية بمدارس صغار الصم المتواجدة بشمال الجزائر العاصمة أو بعض الولايات من الشرق الجزائري]رسالة ماجستير غير منشورة[جامعة باتنة مسعد الله الجزائر.

- دريدي، نورة. (2009). *بتأثير تقييم مدى تكيف برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص مع متطلبات المدرسة المغربية*]رسالة ماجستير غير منشورة[في علم النفس التربوي تخصص تقييم وأساليب تكوين. قسنطينة جامعة منتوري.

-شريب، عادل جلام. (2008). *الخصائص النفسية والاجتماعية والتعليمية للأطفال المصريين بالمملكة من وجهة نظر الآباء*]رسالة ماجستير غير منشورة[في علم النفس العام جامعة الأكاديمية الافتراضية للتعليم المفتوح بريطانيا.

- علام فاطمة. (2008). *بتقييم الضغوطات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعوقين ذهنيا القابلة والمتوسطة* (، دراسة ميدانية بعض ولايات الجنوب الجزائري]رسالة ماجستير غير منشورة[جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

فرح، غازي. (1998). *الفعاليات التعليمية التي تحتاج عمل موال مرحلة الابتدائية الى إعادة التدريب عليه في دورات اللغة العربية التعويضية* [رسالة ماجستير منشورة] في التربية، جامعة دمشق.

المجلات والدوريات:

-الحاجي، سهاد. (2019). أثر استخدام النموذج القائم على التحقيق في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**، 9(4)، 322-281.

-العجمي، نصر بن سعد. (2016). *التحقق من وفاق عاملية الفعاليات المنفذة الازمة على مهنية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر معلمي مدينة الرياض*. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة. 39(1)، 85-84.

بوزيدي، محمد، (2023). *استراتيجيات التقويم الفعالة التدريس على مستوى مرحلة الابتدائية*، **مجلة آفاق للعلوم**، المجلد 08، العدد 02، ص. 385- 398.

بن موسى، مينة. (2017). *الفعاليات التدريس على مستوى التربية الخاصة*، دراسة ميدانية على عينة من معلمي التربية الخاصة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 31، ص. 629، الجزائر.

شلابي، نال. (2020). *استراتيجيات تكوين تأهيل معلمي التربية الخاصة*، **مجلة الرشاد**، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر.

بن زعموش، نادية وضياف بن موسى، سمية. (2017). *الفعاليات التدريس على مستوى التربية الخاصة*. دراسة ميدانية على عينة من معلمي التربية الخاصة. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة الجزائر. 9(31)، 641-629.

- حسين، عواطف. (2019). *الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين: الإعاقات والصعوبات*. **المجلة التربوية**. 68. 2373-2393.

- حاتم عبد الله، سعد الحسني. (2020). **مجلة العلوم والتكنولوجية** كلية التربية قلعة غردقة، جامعة جنوب الوادي، المجلد (3) العدد (1)، مصر.

- د. محمد عمر، عبد المومني. (2019). *الفعاليات التدريس لدى معلمي التربية المنفذة من وجهة نظرهم - دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن*، **مجلة روفد للدراسات والأبحاث للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**.

- د/ع هودن لص ر، ال هاجر ي.)2024(. *مست وى الف ط ي ات ال م وف ي ة ال لاز م ف ل ع ل م ي و ع ل م ات ال ت ر ب ي ة ال خ اص ة م ن وج ه ة ن ظ ر ه م د ر اس ة ق ار ن ة ب ع ض ل د ول ال ع ر ب ي ة*، **م ج ل ة ك ل ي ة ال ت ر ب ي ة**، ج ام ع ة ع ين ش م س، ال م ج ل د)48(، ل ل ج ز ء ال ث ان ي.

- ر وان اح م د، ح س ين ظ اه ر.)2023(. *ال ف ط ي ات ل لاز م ة ل ع ل م ي ل ل ط ل ب ة ذ وي الا ح ت ي اج ات ال خ اص ة م ن وج ه ة ن ظ ر ال ع ل م ي ف ي د ول ة ال ك ي ت*، **م ج ل ة ج ام ع ة** ل ل ش رق الاوس ط، middle eastuniversity، ع م ان، الأردن.

- ع ادل ح س ين ع ل ي م ح م د.)2020(. *د ور ع ل م ال ت ر ب ي ة ال خ اص ة ف ي ت ح ق ي ق ا ه داف ال ت ر ب ي ة ال و ج دان ي ة ل ل ت لا ي ذ ال م ع اق ين س م ع ي ا ب ال س ل ط ن ة ع م ان*، **ل م ج ل ة ع ل و م الإ ع اق ة و ل م وه وب ة**، ال م ج ل د ال ر اب ع، ال ع دد)13(، ال ج ام ع ة الإ س لا م ي ة ال ع ال م ي ة، ل ي ب ي ا.

- ع ب د ل ب ار، ع ب د ال ع ز ي ز ب ن م ح م د.)1998(. *د ر اس ة ال ف ط ي ات ال لاز م ة ل ع ل م ي الأ ط ف ال ال م ع اق ين س م ع ي ا أ ه ي ت ه ا و م د ت و ف ر ه ال ي ه م* **م ج ل ة ك ل ي ة ال ت ر ب ي ة**. ج ام ع ة ع ين ال ش م س. 6)22(، 82-48.

- ع ل ي ب ن ح م د ال ن ه د ي ف ه ب ن ب ه ار ك ال ع ر ج ي و ل ي م ن م ح م و ب ن ع ب د ل ح ي د.)2017(. *و اق ع ت أ ه ي ل ع ل م ي ال ت ر ب ي ة ال خ اص ة ف ي ض و ء ال ف ط ي ات ل لاز م ة*، **م ج ل ة ك ل ي ة ال ت ر ب ي ة ل خ اص ة ال ت أ ه ي ل**، ال م ج ل د 5، ال ع دد 19 ل ل ج ز ء الأول، ل ل ص ف ح ة 45 - 9 DOI 10.21608/SERO 2017 91777

ف اط م ة ي وس ف، ع وض ال ن ج ار.)2016(. *ب ق ي م ف ط ي ات ع ل م ي ذ وي ل ض ط راب ط ي ف ال ت وح د ف ي ض و ء م ع ي ار ال م م ار س ة ال م ن ي ة م ن ح ل س الأ ط ف ال غ ي ر ال ع اد ي ين ف ي ع ين ة ار ن ي ة*، **ل م ج ل ة ال ت س و ي ل ك ل ي ة ال ت ب و ي ة ب ج ام ع ة س و ه اج**، الأردن.

ق ل س م م ح م د خ ز ع ل ي، ع ب د ل ل ط ي ف م و ن ي.)2010(. **م ج ل ة ج ام ع ة د م ش ق**، ال م ج ل د 26 ـ ال ع دد ال ث ال ث ك ل ي ة ا ب د ال ج ام ع ي ة - ج ام ع ة ق ل ل ق ان ال ت ط ب ي ق ي ة - الأردن.

- م ط ر، ع ب د ال ف ت اح.)2005(. *ال ض غ وط ال ف س ي ة و ع لا ق ت ه ب ف ه وم ال ذ ات ال ع ا م ة و ال ن و ع ي ل د ى ع ل م ي و ع ل م ات ال ت ر ب ي ة ال خ اص ة*. **م ج ل ة ق ن د ر ب ي ة**. ج ام ع ة ق ن ي س ي ف ع د ين ط ر.

- **م ج ل ة الآ د اب ل د ر اس ات ال ف س ي ل ل ت س و ي ة**، ي س ب م ر.)2021(. *ال ف ط ي ات ال ت د ر ي س ي ة و ع لا ق ت ه ا ب ال ت اف ع ي ة ال م و ف ي ل د ى ع ل م ي ص ع وب ات ال ت ع ل م*، ال ع دد 12 ت ص د ر ع ن ك ل ي ة الآ د اب - ج ام ع ة ذ م ار.

- م ح م د، ل س ر ح ان.)2016(. *ف ا ع ل ي ة ب ر ن ام ج ا ع د اد ال ع ل ف ي ت ن ي ة ف ط ي ات ع ل م ي ال ت ر ب ي ة ال خ اص ة*، **م ج ل ة ال ع ل و م ال ت ر ب و ي ة**، ال ع دد 24، ط 3.

- بهارك عبد الله للذروة،صفوت حرين، عبدالعزيز.)2016(.*التنبؤ العاملي على مقياس التربية الخاص في دولة الكويت في ضوء المتغيرات الديموغرافية*، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد 108، القاهرة.

-نوافن الصرر ماجد السيري وبهارك عياض العزي.)2024(.*الخصائص الإرشادية على مقياس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كما يراها المختصون*، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد 79، ج5، المملكة العربية السعودية.

- وران بنت احمد بن عبد الحميد الشهري، والاء بنت عبد الله بن محمد خريص.)2024(. *مدى توفر الخصائص العاملية لدى عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء المعايير السعودية في مدينة جدة*، **مجلة الأمير سلطان بن عبد العزيز للعلوم الطبية والاجتماعية**، الإصدار السابع، العدد السابع والستون.

-نصار السامي محمد ، موازن أحمد تو، ميادة حسن، عبد الكافي.)2015(.*بتأليف إعداد مقياس التربية الخاص قبل المملكة العربية السعودية*. **مجلة العلوم التربوية**. العدد 3. ج2.

للتقييمات والمداخلات:

-كرم الدين علي.)2007(. الاتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل العاملين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مداخلة قدمت في فعاليات الملتقى الوطني الخامس حول العاملين ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007. جامعة فرحات عباس. سطيف. الجزائر.

- محمود سليم، الضاغن.)2005(.تأهيل العاملين مع المعاقين وقترحات تطويرها. دراسة قدمت في مؤتمر التربية الخاصة "الواقع والمأمول" من 26 إلى 27 أفريل 2005، عمان الأردن)الملتقيات(.

- محمد الدريج، 2000،الكفايات في التعليم من اجل تأهيل العاملين في المجال في مدمج، منشورات رمسيس سلسلة المعرفة للجميع.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Dumont, A, (1988), L’orthophoniste et L’anfant sourd,masson.

- L’ambert, j, L.rondal j, A, (1982), question et réponse sur le mongolisme.

- Bloom. B. S (1956) Taxonimie des objectifs pédagogiques. T1, traduction de Marcel L’avalée, éducation de Marcel Lavalée, éducation nouvelle. Montréal.

- Le Boterf, guy (1994), De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, paris, Edictions d’organisation.

- Rogers, t, b (1987), Amodel of the self as on aspect of the human information precessing system, Michigan

لم الحق

لم حق قم)1(

الاسبتي انف ي صورته الأوليق بل انيع رض ع ى الأ اتذة لم مين

ال ج مووية ال خ اوي ية الدي ق رطاي ية الش يعي ة

وزارة ال تعل يم ال عال ي وال بح ث ال عل مي

ج امعة مول ود مع مري تيزي وزو

ق سم ع لوم ال مكتبوي ة

تخص ص مكتبوي ة خاص ة

سيديسيتأسيتاذ)ةالبتبوي ةالخصة

في طار إعداد مكرة المتر المؤسسة ب: **"وقع الفعلي استلاستدريبي ة لدى مع مي تلب ي ة الخاص قبويلات ي زي ووزوب ومرداس"** تقدم إلي كب هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات المطلوب منك التكرم بالإجابة على العبارات الواردة فيه، المكون من)34(فقرة موزعة على ثلاثة مجالات التدريبية، وذلك بوضع علامة)×(في الخانة التي تعبر عن درجة امتلاكك لكل هذه الفعاليات عبارك الشخصي الوعي دالمؤهل لذلك. إجابتك الصريحة والموضوعية ستساهم في إنجاح هذا البحث، وأن الإجابة التي تدلي بها لا يطلع عليها أحد.

ملاحظة: لا تترك أي عبارة دون إجابة

بيانات الشخصية

المؤسسة: .....الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي: ليسانس ( ) ماستر ( ) دكتوراه ( ) شهادة أخرى: ذكرها.....

عدد سنوات الخبرة: .....عدد الدورات التدريبية التي شارك فيها خلال الثلاث سنوات الأخيرة .....

فئة الإعاقة التي تعامل معها .....

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	أولا: الفعل التخطيطي للتدريس					
01	أصوغ الأهداف التعليمية بما يتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
02	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
03	أحلل محتوى المادة الدراسية لمكوناتها الأساسية قبل البدء بالتدريس.					
04	أحدد الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية.					
05	أصمم الأنشطة التعليمية بشكل مناسب لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
06	أراعي خصائص التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم عند التخطيط للدرس.					
07	أخطط الأنشطة التعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
08	أختار استراتيجيات التقويم المناسبة لحالات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء نتائج التعلم.					
09	أختار أدوات التقويم المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء نتائج التعليم.					
	ثانيا: الفعل التنفيذي للتدريس.					
10	أتابع مدى تقدم التلاميذ في الأنشطة التعليمية أثناء التدريس.					
11	أوجه إدارة الفصل بفاعلية وإيجابية.					
12	أجيد طرح الأسئلة الصفية بما يحقق نتائج التعليم.					
13	أستخدم وقت الدرس بفعالية.					
14	أنوع في طرق التدريس المستخدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
15	أعالج المواقف الطارئة في القسم بالشكل المناسب.					

16	ي ف الدرس بما تتناسب وقدرات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
17	فلسح المجال للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للمناقشة وطرح تساؤلات.					
18	قدم ملخصا لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة.					
19	احرص دائما على تشجيع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة اثناء الدرس.					
20	أوظف الوسائل التعليمية المناسبة التي تثير حواس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
21	تتخلل الدرس بعض الأسئلة لاستجلاب انتباه التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
22	احرص على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
23	أراعي السلامة في عرض محتوى الدرس.					
24	أوظف التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					

ثالثا: أساليب التقويم في الدرس

25	تستخدم أدوات التقويم المناسبة لمحتوى الدرس وأهدافه.					
26	تطبق القياس والاختبارات القبلية للكشف عن الجوانب المختلفة لتعلم التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
27	أراقب أداء التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء انجاز المهام الموكلة لهم.					
28	أصحح الواجبات المنزلية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقدم لهم التغذية الراجعة حولها.					
29	أطرح أسئلة متنوعة على التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بعد نهاية الدرس للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية.					
30	أصمم الاختبارات الدورية والفصلية لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع قدراتهم.					
31	أعمل على تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					

32	أحلل نتائج الاختبارات والقياسات الخاصة بالتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وأزودهم بالتغذية الراجعة حولها.					
33	أستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة التعلم المناسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
34	أوفر مزيدا من نتائج الاختبارات في ضوء طرق التدريس والأنشطة المستخدمة مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.					

ملحق رقم (3)

قائمة الأساتذة المحكمين

الاسم	الوظيفة
د. نوال سعيد	أستاذة التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. ليلى بوبكري	أستاذة التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. سعيد الدين جيدي	أستاذ محاضر -ب- جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. سلطان علاوة	أستاذ محاضر -ب- جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. رابح حريز	أستاذ محاضر -ب- جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. ليلى سعيداني	أستاذة محاضرة جامعة سطيف