رقم الترتيب:.....
رقم التسلسل:..

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماجستير

الفرع: **علم النفس وعلوم التربية**

التخصص: **علم التدريس**

من طرف الطالبة: غالم فاطمة

تحت عنوان:

تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة)

دراسة ميدانية ببعض ولايات الجنوب الجزائري

نوقشت يوم: 18 جوان 2008 م

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

أ.د. محي الدين مختار	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**رئيسا**
أ.د. عبد الكريم قريشي	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مناقشا**
د. بشير بن الطاهر	**جامعة وهران**	**مناقشا**
أ.د نادية مصطفي الزقاي	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مشرفا ومقررا**

السنة الجامعية 2007-2008

كلمة شكر وتقدير

أولا: الحمد والشكر لله على النعم التي أنعم بها علينا وكفانا بنعمة الإسلام دينا.

ثم أتقدم بكل احترام وتقدير للأساتذة الذين شرفونا بتأطيرهم لنا خلال السنة النظرية.

كما أتقدم بالشكر الخالص للأستاذة الدكتورة **نادية مصطفي الزقاي** التي لم تبخل علي بتوجيهاتها أثناء إشرافها على إعداد هذه الدراسة المتواضعة.

و الشكر الموصول إلى الأساتذة المحكمين من داخل الوطن وخارجه وكذا الأخصائيين النفسانيين والتربويين الذين ساعدوني في إنجاز هذه الدراسة.

وأخيرا تقديري وشكري للأساتذة الدكاترة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع.

الطالبة

ملخـص الدراسـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، وقد أنبنت تساؤلات الدراسة على النحو الآتي :

- هل يمتلك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة ؟
- **و إن تحقق ذلك –** هل تختلف الكفايات التعليمية لدى المعلمين بإختلاف متغيرات الجنس و المؤهل العلمي و السلك الوظيفي للمعلم و سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية للمعلم، و كذا نوعية الإعاقة المتكفل بها (الخفيفة أو المتوسطة).

للإجابة على التساؤلات السابقة صيغت الفرضية العامة الآتية :

- نتوقع أن يمتلك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

تفرعت منها الفرضيات الجزئية الآتية :

- توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم.
- توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي للمعلم.
- توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف للسلك الوظيفي للمعلم (مربي ، مربي مختص).
- توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف لأقدمية المعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة.

– توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف لنوعية الإعاقة المتكفل بها (خفيفة أو متوسطة).

اشتملت الدراسة على عينة مكونة من 44 معلما لتلاميذ معاقين ذهنياً وممارسين بمراكز طبية بيداغوجية في أربع ولايات من الجنوب الجزائري و هي:
ورقلة، الوادي، غرداية، الأغواط.

من اجل تحقيق أهداف الدراسة أعتمد في جمع البيانات على أداة شبكة الملاحظة لقياس الكفايات التعليمية لمعلم المعاقين ذهنياً (الفئة الخفيفة والمتوسطة) من إعداد الطالبة.

تم الاطمئنان على خصائصها السيكومترية من صدق وثبات باستخدام أساليب متنوعة.

قد عولجت الفرضيات إحصائياً واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

– التكرارات والنسبة المئوية، المتوسط الحسابي، اختبار تجانس العينتين لفيشر "ف" ، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

– إن عينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

– وجود فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم.

– لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي والسلك الوظيفي وسنوات أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية وكذا نوعية إعاقة التلاميذ (الخفيفة أو المتوسطة).

نوقشت هذه النتائج على ضوء الدراسات السابقة .

قــائمة المحتويات الصفحة

- كلمة شكر وتقدير..... أ
- ملخص الدارسة ..... ب
- قائمة المحتويات ..... د
- قائمة الجداول والمخططات..... ط–ي
- مقـدمة..... 1

البـاب الأول

الجانــب النظــري

الفصل الأول : تقديـم الدراســة

1.إشكالية الدراسة..... 6

2.تساؤلات الدراسة..... 10

3.فرضيات الدراسة..... 11

4.أهمية الدراسة 12

5.أهداف الدراسة..... 12

6.التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة..... 13

7.حدود الدراسة..... 15

الفصل الثاني : الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة

المبحث الأول: الكفايـات التعليميـة لدى المعلـم

– تمهيـد:..... 18

1. التعريف اللغوي لمفهوم الكفاية..... 18

2. التعريف الإصطلاحي لمفهوم الكفاية..... 19

3. مكونات الكفاية..... 22

4. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم (المهارة، الأداء،الفعالية) 23

5. نشأة و تطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات..... 24
6. خصائص برامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفايات..... 28
7. الكفايات التربوية و التعليمية العامة للمعلم..... 30
8. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة..... 34
9. أساليب تقييم كفاية المعلم..... 40
- خلاصة 43

المبحث الثاني: معلم ذوي الإحتياجات الخاصة:

أولاً : ذوي الاحتياجات الخاصة

- تمهيد:..... 46
1. مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة..... 46
2. تعريفات الإعاقة الذهنية..... 48
3. تصنيفات الإعاقة الذهنية..... 50
- خلاصة:..... 54

ثانيا: تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة

- تمهيد:..... 56
1. خصائص تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا..... 56
2. مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة)..... 57
3. بعض طرق تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة)..... 58
- خلاصة:..... 60

ثالثا: معلم ذوي الإحتياجات الخاصة

- تمهيد:..... 62
1. شروط الإلتحاق بتكوين معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة..... 62

2. مهام معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة..... 64
3. تكوين وتدريب معلم ذوي الإحتياجات الخاصة..... 65
4. خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة..... 67
- خلاصـة:..... 70

الباب الثـاني

الجانـب الميـــداني

الفصل الثالث : الدراســة الاستطلاعية

- تمهيـد..... 73
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 73
2. عينة الدراسة الاستطلاعية..... 74
3. وصف أداة جمع البيانات..... 76
4. مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية..... 82
5. إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 83
6.الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات..... 85
- خلاصة الفصل..... 100

الفصل الرابع :الدراســة الأساسية

- تمهيد:..... 102
1. المنهج المستخدم..... 102
2. عينة الدراسة الاساسية..... 102
3. الأداة المستخدمة..... 105
4. تطبيق الدراسة الأساسية..... 106
5. الأساليب الإحصائية المتبعة..... 107
- خلاصة الفصل 107

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة

- تمهيد..... 109
1. عرض نتيجة الفرضية العامة..... 109
2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى..... 110
3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية..... 111
4. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة..... 112
5. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة..... 113
6. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة. 114
- خلاصة الفصل. 116

الفصل السادس : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

- تمهيد..... 118
1. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية العامة..... 118
2. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى..... 121
3. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثانية..... 122
4. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة..... 126
5. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة..... 128
6. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة..... 130
- استنتاج عام..... 133
- قائمة المراجع..... 136
- الملاحق..... 144
- ملحق رقم (01): القوانين والنصوص التشريعية للأشخاص 145
المعاقين، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية
- ملحق رقم (02): إستمارة تحكيم أداة شبكة الملاحظة 150

- **ملحـق رقم (03): قائمة الأساتذة المحكمين 160**
- **ملحـق رقم (04): الصورة المعدلة لأداة شبكة الملاحظة 161**
- **ملحـق رقم (05): قائمة الممارسين المختصين في المراكز..... 169**
المتخصصة بالأطفال المعاقين ذهنيـا
- **ملحـق رقم (06): الصورة النهائية لأداة شبكة الملاحظة 170**

قائمـة الجـداول

رقم الجدول	عنـوان الجـدول	الصفحة
01	يوضح الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفايات.	29
02	يوضح مهارات التدريس.	32
03	يوضح الكفايات التعليمية الأدائية.	33
04	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسية الإستطلاعية.	74
05	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسية الإستطلاعية حسب متغيرات الجنس و السلك الوظيفي.	75
06	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب سنوات الأقدمية.	76
07	يوضح أبعاد أداة شبكة الملاحظة.	81
08	يوضح توزيع الملاحظين حسب المدينة والمهنة وسنوات الأقدمية في المركز.	84
09	يوضح نتائج تحكيم أداة شبكة الملاحظة في صورتها الأولية.	87
10	يوضح نتائج تعديل الأداة فيما يخص عدد الفقرات.	88
11	يوضح نتائج التعديل فيما يخص الصياغة اللغوية لبعض فقرات الأداة .	89
12	يوضح نتائج التحكيم الثاني لأداة شبكة الملاحظة في صورتها المعدلة.	91
13	يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد التهيئة الملائمة للنشاط في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين.	92
14	يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد سير النشاط في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين.	94
15	يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد الإتصال و التفاعل الصفي في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين.	96
16	يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد التقييم في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين.	97
17	يوضح قيم معاملات ألفاكروميخ بالنسبة لكل ملاحظ و فيما يتعلق بكل بعد من أبعاد الأداة.	99

18	يوضح قيم معاملات ألفاكرومباخ بالنسبة لكل ملاحظ و فيما يتعلق بالأداة ككل.	100
19	يوضح طريقة حصر عينة الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية.	104
20	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة و حسب تواجدها في المراكز المتخصصة ببعض ولايات الجنوب الجزائري.	105
21	يوضح توزيع الكفايات التعليمية حسب أبعاد شبكة الملاحظة.	105
22	يوضح التكرار والنسبة المئوية للمعملين ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة) حسب إمتلاكهم للكفايات التعليمية.	109
23	يوضح الإختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة) بإختلاف جنس المعلم.	110
24	يوضح الإختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة) بإختلاف المؤهل العلمي للمعلم.	111
25	يوضح الإختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة) بإختلاف السلك الوظيفي للمعلم.	112
26	يوضح الإختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة) بإختلاف سنوات الأقدمية للمعلم.	113
27	يوضح الأختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة و المتوسطة) بإختلاف نوعية الإعاقة الذهنية لدى التلاميذ.	115

قائمــة المخططـات

رقم المخطط	عنــوان المخطـط	الصفحـة
01	يوضح أهم العوامل المساعدة في نشأة حركة التعلم و التدريب القائمة على الكفايات.	27
02	يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية المعلم .	41
03	أهم الأسس التربوية والتعليمية لبعض طرق تعليم المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم والتدريب (الفئة الخفيفة والمتوسطة).	59

مقـدمة :

اهتمت السياسة الإجتماعية في الجزائر منذ عهد الإستقلال برعاية ذوي الاحتياجات الخاصـة مـن خـلال سـن قـوانين تضـمن لهـم حقـوقهم فـي التعلـيم والـتعلم بإنشـاء مراكـز متخصصـة تهـتم برعـايتهم و تـأهيلهم علميـاً و عمليـاً. إلـى جانـب ذلـك ركـزت علـى إعـداد المعلمين المتخصصين فـي التربيـة و التعليم المكيف والمؤهلين للتعامل مـع هذه الفئـة مـن المجتمع .

" تتجلـــى أهميـــة الإهتمـــام بـــالتكوين المتخصـــص بســـبب المهمـــة الأصـــعب التي تنتظر معلم التربية الخاصة، والذي نتوقع منـه أن يتعامل مـع أطفال يظهرون إنحرافات نمائيـة و إظطربـات سلوكية أكثـر مـن الأطفـال العـاديين... والـدور الـذي يقوم بـه معلـم ذوي الاحتياجات الخاصـة متميز بطبيعته لتأدية مهام عديدة ومتنوعـة لا يستطيع القيـام بهـا إلا المعلمـون المـدربون جيداً وذوي كفايـات مهنيـة متخصصـة".
(أسامة البطاينة ،2004،ص ص31-49)

بما أن ممارسة العملية التعليمية مـع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة تعتبر مهنة لها خصائصها و متطلباتها، فهي تختلف عن إعداد و تدريب المعلمين العاديين إذ أنهم إضافة إلى ذلك هم مطـالبون بـامتلاك الكفايـات اللازمـة لأداء الموقف التعليمـي المكيف بفعالية و نجـاح.

إنطلاقاً مما سبق جاءت الدراسة الحالية محاولـة تسليط الضـوء علـى واقـع الممارسة التعليمية في ميدان التربية الخاصة من خـلال تقييم الكفايات التعليميـة لدى عينـة من معلمـي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة).

قد إحتوت الدراسة على بابين : - **الجانب النظري و الجانب الميداني** عولج الجانب النظري في الباب الأول الذي تضمن فصلين حيث احتوى الفصل الأول علـى تقديم للدراسـة، تتنـاول إشـكالية الدراسـة مـع تحديـد تسـاؤلاتها ثـم الفرضـيات المقترحـة للإجابـة عـن هـذه التساؤلات. كما تطرق إلى أهمية الدراسة وأهدافها، ثم تعرض إلى التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة وأخيرا حدودها.

أما عن الفصل الثاني فقد قسم إلى مبحثين، حيث خصص المبحث الأول للحديث عن الكفايـات التعليميـة لـدى المعلـم، مـن حيـث التعريـف اللغـوي لمفهـوم الكفايـة ثـم التعريـف

الاصطلاحي لها، مع ذكر مكوناتها، وتفريقها عن بعض المصطلحات (كالمهارة ، والأداء ، والفعالية)، وإلى الظروف التي ساهمت في ظهورها كحركة تربوية قائمة على الكفايات ومن ثم إلى خصائص برامج تكوين وتدريب المعلمين وفق المقاربة بالكفايات، ثم تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية العامة وكذا معلمي التربية الخاصة، وأخيرا تبيين بعض الأساليب المستخدمة في تقييم المعلم.

أما المبحث الثاني فقد خصص لمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة حيث قسم إلى ثلاثة أجزاء، ففي الجزء الأول تطرق لمفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة مع التركيز بصفة خاصة على فئة المعاقين ذهنيا، وذكر تصنيفاتها حسب تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ومنظمة الصحة العالمية للتخلف العقلي، وتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR)، والتصنيف التربوي.

فيما تعرض الجزء الثاني إلى خصائص تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا وكذا مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) مع تناول بعض طرق تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة).

أما الجزء الثالث فقد إشتمل على شروط الإلتحاق بتكوين معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة، والتعريف بمهامهم، وأخيرا إلى مناهج تكوينهم وتدريبهم .

كما إحتوى الباب الثاني وهو الجانب الميداني للدراسة على أربعة فصول و هي :
الفصل الثالث الذي خصص للدراسة الاستطلاعية، حيث تضمن أهدافها ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وكذا وصف خطوات بناء أداة جمع البيانات ثم الحدود الزمنية والمكانية لإجرائها كما تطرق إلى كيفية إجراء الدراسة الإستطلاعية مع تقديم نتائج الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.

أما الفصل الرابع فقد اشتمل على الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية التي تضمنت المنهج المستخدم في الدراسة ثم تحديد عينة الدراسة ومواصفاتها، وكذا الأداة المستخدمة في

جمع البيانات، وإلى كيفية تطبيق الدراسة الأساسية وأخيرا إلى أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

بينما خصص الفصل الخامس إلى عرض نتائج الدراسة وفقاً للفرضيات المصاغة، و مناقشة النتائج المتوصل إليها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة في الفصل السادس الذي انتهى باستنتاج عام .

' غالم فاطمة '

ورقلة في 2OO8/01/15

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
7. حدود الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يعد مفهوم التدريس من المفاهيم التربوية الأكثر تعقيدا لصعوبة تحليل العلاقات التفاعلية التبادلية، القائمة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، وقد يزداد الأمر صعوبة عندما يتعلق بتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة التي تحتاج إلى تعديل وتكييف الموقف التعليمي لخصوصيات واحتياجات المتعلمين حسب قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم، خاصة وأنه لم يعد ينظر إلى التدريس بأنه مجرد عملية تزويد ونقل المعلومات للمتعلمين فقط، أو أنه عبارة عن نظام متكامل ومنظم يهدف إلى ترك أثار إيجابية لدى المتعلمين، بل أصبح التدريس "عملية تفاعلية أو إتصالية ما بين المعلم والمتعلم، يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة، مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة، تعينه على إيصال الرسالة مشركا المتعلم فيها".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 17)

إن هذا المنظور الحديث للعملية التعليميةالتعلمية هو نتيجة الجهود التي باشرتها الحركة التربوية القائمة على الكفايات في السبعينات من القرن الماضي والتي كانت تهدف من خلالها إلى تفعيل وتطوير التعليم والتعلم، وكذا التكوين وتدريب المعلمين وفق هذا المنحى القائم على مدى امتلاكهم وممارستهم للكفايات اللازمة لأداء مهنة التعليم. ذلك من منطلق "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 تعلم عالية بأقل قدر من الوقت أو الطاقة أو المال".

(فخر الدين القلا وآخر، 2004، ص31)

ففي هذا السياق إنكب المهتمون بقضايا التربية والتعليم في البحث عن محاولة تحديد الكفايات اللازمة للمعلم لأداء سلوكه المهني بنجاح وفعالية وإتقان، فاتجهت بعض الدراسات للبحث عن الخصائص الشخصية لمعلم التربية العادية نذكر منها: دراسة "محمد مصطفي زيدان" (1981) حول قياس الكفاية الإنتاجية للمدرس دراسة "منصوري عبد الحق" (2003) حول تحديد صفات المعلم الإنتاجية التي يميل إليها التلاميذ و يرغب في رؤيتها مجسدة في معلمهم وأثر ذلك إيجابا على تكيفهم واستيعابهم وانجازهم الدراسي.

وبحوث أخرى سعت إلى تحديد الكفايات المهنية الخاصة بأداء المعلم للموقف التعليمي وهي: (كفاية التخطيط– كفاية التنفيذ – كفاية التقويم)، منها دراسة "مرعي توفيق" (1981) و"حسن حسين زيتون" (2000) و "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2004).

الملاحظ أن هناك شبه إتفاق كبير بينهم حول التقسيم الثلاثي لمجالات الكفايات التعليمية، والفرق قد يظهر في عدد الكفايات الفرعية التي يشمل كل مجال سواء التخطيط أو التنفيذ أو التقييم.

أما بالنسبة لميدان التربية الخاصة هو أيضا لم يستثنى من عملية التحديث خاصة بعدما شهد ميدانها من اهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وبسبل التكفل بهم ورعايتهم بإعتبارهم من ذوي الحقوق في التأهيل الأكاديمي والمهني حسب ما تنص عليه التشريعات والقوانين وتؤكد عليه الاتفاقيات الدولية و الجمعيات الدولية التي تهتم برعايتهم، وما توصي به دائما التقارير الختامية للمؤتمرات في كل المناسبات عن ضرورة الاهتمام بحاجياتهم وبترقيتهم، كما جاء في التقرير الختامي الحادي عشر لمؤتمر "التربية وحقوق الإنسان" بضرورة "حماية حقوق الأشخاص المعاقين بتفعيل بنود الإتفاقيات الدولية لحماية حقوق الأفراد وتحقيق أهدافها وخاصة الجانب التشريعي الضامن للحقوق القانونية لفئة المعوقين في جميع المجالات".

(مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2007 ، ص192)

بالإضافة إلى إدخال مؤشر القابلية للتربية " Educable " والقابلية للتدريب " training " كمحكين في تشخيص الصعوبات التربوية والتعليمية التي قد يعاني منها المتعلمين من ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا، والتي على أساسها يصنفون، ويعد لهم برامج تناسب قدراتهم و ميولاتهم وإمكانياتهم، واستغلالها إلى أقصى مستوى ممكن بتوفير فرص التعلم والتدريب، وهذا ما تؤكد عليه "أحلام رجب عبد الغفار" (2003) ، "بأن الطفل المتخلف عقليا يستطيع أن يتعلم إذا أتيحت له الإمكانيات والطرق التربوية المناسبة على يد معلمين متخصصين".

(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص41)

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

(محمود إبراهيم الظاعن، 2005 ، ص 15)

لعل هذا ما يشير إلى تأثر ميدان التربية الخاصة بالحركة التربوية الجديدة القائمة على الكفايات والتدريب العملي للمعلم. فيشير "أل محمود (1984) إلى أن حركة الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة تسعى لإعداد وتنفيذ البرامج التكوينية والتدريسية قبل وأثناء الخدمة لمعلمي ذوي الإحتياجات الخاصة، وتضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة، فضلا عن كفاية المعلم وفعاليته التي تعتمد على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب وامتلاك الأساليب و طريقة التدريس الجيدة".

(أسامة البطاينة، 2004،ص 33)

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

(محمد أحمد كريم، 1983 ، ص 78)

من بين البحوث السابقة نذكر دراسة "وائل محمد مسعود" (2004) حول أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية و الكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة "أسامة البطانية" (2004) حول تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن، ودراسة "محمود إبراهيم الظاعن" (2005) حول تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويرها بمملكة البحرين ، ودراسة "تشان ليان chen.lihyuan" (2005) حول أهمية تدريب المعلمين على المهارات

التي سوف يحتاجونها عند ممارستهم لعملية التدريس بالصين ودراسة "محمد أرزقي بركان" (2006) حول الرعاية التربوية المتخلفين ذهنيا بالعاصمة الجزائرية، وكذا دراسة محمد مقداد (2006) حول قضايا في طريق التكفل بذوي الإحتياجات الخاصة، ودراسة "خولة أحمد يحي" (2007) حول برامج تكوين معلمي التربية الخاصة بالأردن، ودراسة "ليلى كرم الدين" (2007) حول الإتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، ودراسة "عبد الكريم غريب" (2007) حول المقاربة بالكفايات في تكوين معلمي الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بالمغرب، ودراسة "علاونة ربيعة وآخر" (2007) حول واقع تكوين المربي المختص ومدى إستجابته لمتطلبات الممارسة التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة بالجزائر.

الملاحظ في الدراسات السابقة المطلع عليها أنه ليس هناك إتفاق حول تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة، بينما هناك إتفاق حول التأكيد على ان الممارسة التعليمية تتطلب من معلم ذوي الإحتياجات الخاصة إضافة لضرورة إمتلاكه للكفايات التعليمية العامة، هو ملزم كذلك بإمتلاك الكفايات التعليمية الخاصة بتكييف المناهج، والوسائل، والبيئة الصفية، وإعداد البرامج الفردية ومتابعة تنفيذها وتقويمها، وإرشاد أسر التلاميذ. " فمعلم التربية الخاصة هو مطالب أكثر من أي معلم آخر بالإعداد التربوي، لأن عملية تعليم هؤلاء الأفراد ليست مجرد عملية تعليم فحسب، ولكنها علاوة على ذلك فإنها عملية إرشاد وعلاج وتوجيه".

(محمد مقداد 2006، ص44)

إن نجاح معلم ذوي الإحتياجات الخاصة في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية قد يتعلق بمدى إمتلاكه الكفايات التعليمية وممارستها بفاعلية مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة، وقد تختلف هذه الممارسة بين المعلمين بإختلاف صفاتهم الشخصية كالجنس و مؤهلاتهم العلمية والمتعلقة بشروط الإلتحاق بالتكوين والمدة المخصصة للتكوين حسب كل سلك وظيفي (مربي، مربي مختص)، وكذا سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية إلى جانب نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم الطالب قبل وأثناء الخدمة فيما بعد في شكل دورات تكوينية تنظم أثناء العطل المدرسية.

على ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية تقييم الكفايات التعلمية لدى عينة من معلمي التلاميذ المعوقين ذهنيا ً(الفئة الخفيفة والمتوسطة) الذين لديهم قابلية للتعلم التدريب والمتمدرسين بالمراكز الطبية البيداغوجية المتخصصة في الرعاية الصحية والخدمة التربوية. و قد حددت إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

2- تساؤلات الدراسة:

تم تحديد تساؤلات الدراسة في التساؤل العام كالآتي :

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

أما التساؤلات الفرعية جاءت كما يلي:

- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية -إن وجدت- لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم ؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية -إن وجدت- لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي للمعلم ؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية -إن وجدت- لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للسلك الوظيفي للمعلم (مربي ، مربي مختص) ؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية -إن وجدت- لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لأقدمية المعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة ؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية -إن وجدت- لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لنوعية الإعاقة المتكفل بها (خفيفة أو متوسطة)؟

3- فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية العامة :

نتوقع أن يمتلك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

وجاءت الفرضيات الجزئية كالآتي:

الفرضية الجزئية الأولى :

توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم .

الفرضية الجزئية الثانية :

توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي للمعلم .

الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى السلك الوظيفي للمعلم.

الفرضية الجزئية الرابعة :

توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لسنوات أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة .

الفرضية الجزئية الخامسة :

توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى نوعية إعاقة التلاميذ المتكفل بهم (الخفيفة أو المتوسطة).

4. أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية على المستوى النظري فيما يلي:

- الإهتمام بوصف الممارسة التعليمية في ميدان التربية الخاصة.
- التركيز على تقييم واقع الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً، والذين يدرسون بالمراكز المتخصصة في التكفل الطبي و البيداغوجي لهذه الفئة ببعض ولايات الجنوب الجزائري.
- إستفادة القائمين على تكوين وتدريب معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من معرفة مدى فاعلية سياسة التكوين المعتمدة في إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

كما تتضح الأهمية العملية للدراسة فيما يلي:

- السعي إلى تقديم أداة مقننة يمكن الإطمئنان لها فيما تقيسه من كفايات تعليمية خاصة بمعلمي المعوقين ذهنياً .

5. أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي :

- التعرف على مدى إمتلاك معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة.
- إستكشاف لواقع الكفايات التعليمية لدى معلمي المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي، و سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية، والسلك الوظيفي الذي ينتمي إليه المعلم ونوع الإعاقة الذهنية المتكفل بها.

6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

1- تقييم الكفايات التعليمية: هو معرفة مدى تمكن معلم التلاميذ المعوقين ذهنياً الفئة (الخفيفة،المتوسطة) من الكفايات الآتية: كفاية التهيئة الملائمة للنشاط ، وكفاية تنفيذه، وكفاية الاتصال والتفاعل الصفي و كفاية التقييم اللازمة لممارسة الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة و أثناء إنجاز النشاط مع التلاميذ المعوقين. و يقاس ذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم من خلال شبكة الملاحظة المصممة لذلك الغرض والمتكونة من الكفايات الآتية:

- **كفاية التهيئة الملائمة للنشاط :** هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التمهيد للنشاط، كطرح سؤال عن النشاط الماضي أو التذكير بجزء منه لغرض جلب انتباههم واستثارة دافعتيهم .
- **كفاية تسيير النشاط :** هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التنفيذ للمراحل الثلاث لطريقة "سوقان" والمتمثلة في تقديم عرض عملي للنشاط أمام المتعلمين، ثم الطلب من المتعلمين تبيان ما تعلموه من العرض، ثم طرح سؤال حول موضوع النشاط وملاحظة إجاباتهم الشفوية، مع مراعاة الوقت والتسلسل والتدرج في المعلومات أثناء سير النشاط، إلى جانب استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها حسب أهداف كل مرحلة .
- **كفاية الاتصال والتفاعل الصفي:** هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات الاتصال والتفاعل اللفظية وغير اللفظية بينه وبين المتعلمين أثناء عرض النشاط:
- الاتصال اللفظي كاستعمال اللغة البسيطة والعبارات التحفيزية والتشجيعية.
- الاتصال غير اللفظي كالإشارات و إيماءات الوجه، ضمن أنماط تفاعلية من نوع:

معلم ↔ متعلم - معلم ↔ متعلمين - متعلم ↔ متعلم.

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

تعديل خطوات سير النشاط مع استخدام أسلوب تدوين الملاحظات في السجل اليومي لمعرفة مدى تحقيق أهداف النشاط.

2- معلم ذوي الاحتياجات الخاصة : هو الشخص الذي تلقى تكوينا أو تدريبا قبل أو أثناء الخدمة بمؤسسة متخصصة في تأطير المستخدمين بمؤسسات ذوي الإحتياجات الخاصة حسب المرسوم:257/87 المؤرخ في 1987/09/01 ، أو إستفاد من الدورات التكوينية التي تنظمها الفيدرالية الوطنية لأولياء التلاميذ المعاقين ذهنياً، و التي تنشط في المجال الإجتماعي، وفق قانون الجمعيات رقم 31/90 المؤرخ في 1990/12/04. و هو الذي تحصل على شهادة في نهاية تكوينه تمكنه من الإلتحاق بالسلك الوظيفي "مربي" أو "مربي مختص" حسب المادة 32 و34 المحددة لمهامه في الجريدة الرسمية عدد 25 المنشورة في مارس 2004، وهو حالياً يمارس فعلياً مهنته والممثلة في التربية و التعليم المكيف مع فئة المعوقين ذهنياً خلال سنة (2006-2007) بإحدى المراكز الطبية البيداغوجية المتخصصة بولايات (ورقلة ، الوداى ، غرداية ، الأغواط).

3- التلاميذ المعوقين ذهنياً (الفئة الخفيفة و المتوسطة): هم المتعلمون الذين يتراوح سنهم ما بين 06 سنوات و 18 سنة وشخصت نسبة الإعاقة الذهنية لديهم وعلى أساسها هم متمدرسون حاليا بالمراكز الطبية البيداغوجية المتخصصة في رعايتهم خلال السنة الدراسية 2006-2007، وقد حددت هذه الفئة من المتعلمين في ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة الذين يتراوح معدل ذكائهم ما بين 50 إلى 70 % وذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة الذين يتراوح معدل ذكائهم ما بين 35 إلى 55 % حسب ما يقيسه إختبار "بينيه ستانفورد" للذكاء المعتمد في المراكز.

4- بعض ولايات الجنوب الجزائري: هي الولايات الجزائرية الحاملة للرمز البريدي حسب ترتيبها وهي ولاية الأغواط (03000) ، ولاية ورقلة (30000) ولاية الوادي (39000) ، ولاية غرداية (47000).

7. حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة قدرها 44 معلما لتلاميذ معاقين ذهنيا (فئة خفيفة ومتوسطة).
- الحدود المكانية: تم إختيار العينة من 06 مراكز متخصصة بالتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا و03 جمعيات أولياء الأطفال المعاقين ذهنيا والمتواجدين ببعض ولايات الجنوب الجزائري وهي: (ورقلة، الوادي، غرداية ، الأغواط).
- الحدود الزمنية: تم التطبيق الميداني خلال السنة الدراسية (2006-2007).
- الأداة المستعملة: تمثلت في أداة شبكة الملاحظة لقياس الكفايات التعليمية لدى معلم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) من إعداد الطالبة.

الفصل الثاني

الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة

المبحث الأول: الكفايات التعليمية لدى المعلم

المبحث الثاني: معلم ذوي الإحتياجات الخاصة

المبحث الأول الكفايات

التعليمية لدى المعلم

- تمهيد
1. التعريف اللغوي لمفهوم الكفاية
2. التعريف الإصطلاحي لمفهوم الكفاية
3. مكونات الكفاية
4. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم :(المهارة ، الأداء ، الفعالية)
5. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات
6. خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات
7. الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم
8. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة
9. أساليب تقييم كفاية المعلم

- خلاصة

تمهيد:

إن من أساسيات تطوير وتحديث عملية الممارسة التعليمية التعلمية هو الإهتمام بموضوع الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنة التعليم سواء بالنسبة لمعلمي التربية العامة أوالخاصة بذوي الإحتياجات الخاصة. وفي ضوء ذلك سيتم التطرق إلى تعريف الكفاية لغويا وإصطلاحا، ومكوناتها، وتفريقها عن بعض المصطلحات (كالمهارة ، والأداء والفعالية)، وإلى الظروف التي ساهمت في ظهورها كحركة تربوية قائمة على الكفايات ومنها إلى خصائص برامج تكوين وتدريب المعلمين وفق المقاربة بالكفايات، ثم تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية العامة وكذا معلمي التربية الخاصة، وأخيرا تبيين بعض الطرق المستخدمة في تقييم المعلم.

1.التعريف اللغوي لمفهوم الكفاية :

يشيرغازي مفلح" (1998) أنه جاء في المجلد الخامس عشر للسان العرب(1300 هـ) "بأن كلمة الكفاية مشتقة من كفى ، يكفي، كفاية و يعني به إذا قام بالأمر، و كفى الرجل كفاية فهو كاف وكفاه ما أهمه كفاية، و كفاه مؤونته كفاية و كفاك الشيء يكفيك وأكتفيت به ، الكفيء : النظير و كذلك الكفء و الكفوء على فُعلٍ و فُعُّولٍ و الكفء : النظير والمساوي و تكافأ الشيئان : تماثلا... و يضيف بأنه في مجلده الخامس لمعجم متن اللغة (1960) أنه يقصد بها سد الخلّة و بلوغ المراد". **(غازي مفلح، 1998، ص 55)**

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

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003 ص27)

يتبين لنا مما سبق بأن المعنى اللغوي للكفاية قد يقصد منه الوصول أو البلوغ إلى تحقيق التشبع و الإستغناء عن الطلب. وفيما يلي التعريف الإصطلاحي لها.

2.التعريف الإصطلاحي لمفهوم الكفاية :

تشير أدبيات التربية و التعليم بأن الكفاءة و الكفاية مرتبطين بالمجال الإقتصادي و التأهيل الجيد للمهنة و الذي يرمي إلى تحسين الأداء و الزيادة في فعالية وإنتاجية المؤسسة، وذلك حسب معايير تحدد مستوى إكتساب المهارات و الكفايات اللازمة للوصول إلى مستوى التحكم والإتقان في العمل و جودته، مع الإقتصاد في الجهد وفي التكلفة والوقت المخصص للإنجاز .

في هذا السياق نورد معنيين للكفاية، الأول " بأنها مجموعة القدرات التي تتجلى في الأداء و التحكم... والثاني على أنها "مجموعة المميزات الإيجابية التي تظهر كفاءة شخص ما في إنجاز عمل معين". **(فريد حاجي و اخر، 2002، ص02)**

من الملاحظ أن هاذين المعنيين يجعلانِ من مفهوم الكفاءة و الكفاية معنى واحد، على أساس أن الكفاءة " لا تتحقق إلا إبان الفعل و لا تحصل قبله، بمعنى أنه لا وجود للكفاءة إلا عندما نتأكد منها و تتجلى في الأداء ، لأن الكفاءة لا تشتغل في فراغ خارج أي عمل ولا يكتفي بإبرازها فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى تأكيد كينونتها لأنها من الفعل تستمد وجودها ". **(فيليب بيرينو ، 2000، ص05)**

في حين تميز "الفتلاوي" (2003) بين المفهومين، الكفاءة والكفاية من وجهة نظر إقتصاديات التربية، حيث تشير " بأن الكفاءة تعني الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة و جهد ممكنين. في حين أن الكفاية تتضمن بعدين أحدهما كمي أي النسبة بين المدخلات والمخرجات والآخر كيفي، وهو ما يتصل بها وتتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء والجودة والقدرة ".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2003، ص 29)

استجابة لمعنى الكفاية الذي يبدو أنه أكثر شمولية عن معنى الكفاءة ، خاصة في ظل التغير والتطور التكنولوجي السريع والمستمر والتنافس على توفير متطلبات السوق من جهة ومن جهة أخرى البحث عن سبل مواجهة التحديات المفروضة خاصة على الدول السائرة في طريق النمو، والتي تسعى جاهدة إلى تحقيق مفهوم التنمية الشاملة. بات عليها من الضروري مراجعة منظومتها التربوية والتعليمية والتكنولوجية والسعي لتحسينها وتطويرها حتى تتماشى وتطلعات هذه الدول وشعوبها في إعداد الموارد البشرية، سواء من الأفراد

"العاديين" أو "المعاقين" من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بتحويلهم إلى طاقة منتجة إذا ماتوفرت لديهم شروط التعلم المكيف لإحتياجاتهم وتأهيلهم حسب قدراتهم وميولاتهم المهنية.

إعتبارا من أن المعلم يعد المهندس والمسير لعناصر العملية التعليمية والتعلمية، فإن أداءه يرتبط بمدى إمتلاكه للكفايات التعليمية والتي جاءت في بعض التعريفات كما يلي :

فحسب " باتريسا Patrica .M.Kay " بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها ".

(توفيق مرعي،1983، ص 23)

أما "غازي مفلح" (1998) : فيعرفها على أنها " أداء الفرد للمهمة التي ينطوي عليها عمله بشكل سهل ومستوى محدد من الإتقان و الناتج عن معارف وخبرات سابقة والاتجاه الإيجابي نحو تلك المهمة ". **(غازي مفلح ، 1998، ص 59)**

بينما يعرفها "سمير عيسى الرشيد" (2003) " بأنها قدرة المعلم وتمكينه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك مالديه من مهارات ومعلومات".

(سمير عيسى الرشيد، 2003، ص 16)

في حين تعرفها "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2004) " بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين، مرضي من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص21)

كما تعرفها "كهيلابوز" (2005) " بأنها القدرة على أداء كل مهمة من مهمات التدريس بمستوى حددته المعايير الموضوعة لتلك المهمة ".

(كهيلابوز، 2005، ص 185)

أما في مجال التربية التعليمية في التربية الخاصة، يعرف أسامة البطاينة الكفاية التعليمية إجرائيا:" بأنها مجموعة من القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات، ويعتقد أنها ضرورية لمعلم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية ".

(أسامة البطاينة، 2004، ص 37)

كما تعرفها "خولة أحمد يحي" (2007) "بأنها إمتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل، واستخدام لمهارة المعلم، وأداء المعلم وسلوكه، ومستوى التعلم ". **(خولة أحمد يحي، 2007 ،ص 13)**

يتبين لنا من خلال عرضنا لبعض التعاريف للمفهوم الاصطلاحي للكفاية الخاصة بإعداد المعلمين وفق هذه المقاربة، أنه بالإمكان وصف بعض الخصائص التي من الممكن أن يتضمنها هذا المفهوم في ميدان التربية الخاصة وهي :

أولاً : أن الكفايات عبارة عن قدرات ومهارات وسلوكات تربوية وتعليمية يمارسها فعليا معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مع هذه الفئة من المتعلمين في مواقف تربوية وتعليمية مختلفة، كما هي عبارة عن معارف وإتجاهات إيجابية يمتلكها المعلم نحو التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، من شأنها أن تنمي لديه دافعيته في تعامله معهم وتعليمهم في المواقف التربوية والتعليمية المختلفة.

ثانياً : كما تعني الاقتصاد في الجهد والتكاليف والوقت في تحقيق أهداف التربية الخاصة. بمعنى آخر، مساهمة المعلم ذو كفاءة تعليمية للوصول بالمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي والمهني لهذه الفئة من المجتمع من خلال الأنشطة التربوية والتعليمية المختلفة.

ثالثاً : أنها تمثل مستوى من الرضى عن الممارسة الفعلية لتلك الكفايات اللازمة لتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة في مواقف تربوية وتعليمية متنوعة، وليست مجرد توقع لظهورها أو إنتظار تحولها إلى ممارسة لتبقى بذلك كفايات معرفية فقط وغير أدائية.

رابعاً: ضرورة توفر محك أو معايير نحتكم إليها في تقييم مستوى أداء المعلم للكفايات، ومدى فاعليتها ودرجة إتقانها أثناء ممارستها في المواقف التربوية والتعليمية مع التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن حركة التربية القائمة على المقاربة بالكفايات تعد أكثر من حاجة ملحة في ميدان التربية الخاصة لما لهذه الأخيرة من خصائص تميزها عن التربية العادية ولما لمعلمها من شروط يجب توفرها إضافة للشروط العادية للمعلم، للتعامل وتعليم المتعلمين من ذوي الإحتياجات الخاصة.

لذا فالحركة شملت كافة مجالات التربية والتعليم والتدريب سواء منهم المعلمون العاديون أو المعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة، ضمنتها لهم ديمقراطية التعليم والقوانين والتشريعات الدولية والوطنية الخاصة بتربية وتعليم هذه الفئة. و تشمل الكفاية على مكونات أساسية سيتم عرضها في العنصر الموالي.

3.مكونات الكفاية:

" يشير "فريدريك مكدونالد Fredrick mekdonald بان الكفاية تتكون من ثلاثة مكونات وهي:

- **المكون المعرفي**، الذي يتألف من مجموعة الإدراكات والمفاهيم و الإجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.
- **المكون السلوكي** (أو العملي، الأدائي)، و يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها". **(غازي مفلح، 1998،ص60)**
- "**المكون الوجداني**، و يشتمل على جملة الإتجاهات و القيم و المبادئ الأخلاقية و المواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الإلتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004 ،ص22)

"إن إمتلاك المعلم لهذه المكونات و قدرته على توظيفها و ممارستها بإتقان مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية يكوّن بذلك المعلم الماهر و الكفؤ و الفعال في العملية التعليمية من جهة، و من جهة اخرى يكون قادراً على التكيف و التواصل و مواجهة مختلف المستجدات". **(عبدالكريم غريب ، 2007،ص05)**

4. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم : (المهارة ، الأداء ، الفعالية).

عرف ميدان التربية والتعليمية إستخدام بعض المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين أخرى كمفهوم المهارة التي ظهرت في المجال الرياضي، والأداء والفعالية والإنتاجية في المجال الاقتصادي ، والتي وظفت في التربية وارتبطت بمهنة التدريس والممارسة التعليمية ، وأخذت معاني متقاربة، وأحيانا متداخلة يصعب التمييز بينها.

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

(إمام مختار حميدة، 2003، ص 11)

في حين حددها " حسن حسين زيتون " (2001)، بأنها القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية الحركية الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريسية ". **(حسن حسين زيتون، 2001 ، ص 12)**

بينما بالنسبة لأداء المعلم، فقد عرفته "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973)" بأنه الفعل الإيجابي النشيط لإكتساب المهارة أوالقدرة أوالمعلومة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعاييرالموضوعية ".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003،ص 24)

في حين ينظر لفعالية المعلم بأنها تعني وصول المعلم من خلال ممارسته إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية عن طريق بلوغ النتائج وتقويمها بمعايير يكون أساس الحكم عليها بمدى بلوغ المرمى وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

لكن تشير "الفتلاوي"(2004) إلى بعض المآخذ يمكن أن تميز علاقة الكفاية بمفهوم المهارة، في أن نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة. فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية، وإذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له، ويعني كذلك بالضرورة تحقيق المهارة. وأن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز، وأن هذه الأخيرة ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية والتعليمية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية كما تتطلب السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف. في حين تتطلب الكفاية أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

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

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

5. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات:

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

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

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

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

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

(غاري مفلح، 1988، ص 68)

قد شغلت الفكرة إهتمام العديد من المشتغلين بميدان التربية والمهتمين بإعداد وتدريب المعلمين، خاصة وأنها ظهرت في فترة كانت فيها الفلسفة التربوية السائدة والمتعلقة بالبرامج التدريسية للمعلمين يعتريها الغموض خاصة بشأن الأهداف المنشودة. حيث يصفها " فوستر (1975) Clifford D. Foster أنها كانت تهدف إلى تعليم كل شيء عن شيء ما، و شيء ما عن كل شيء".

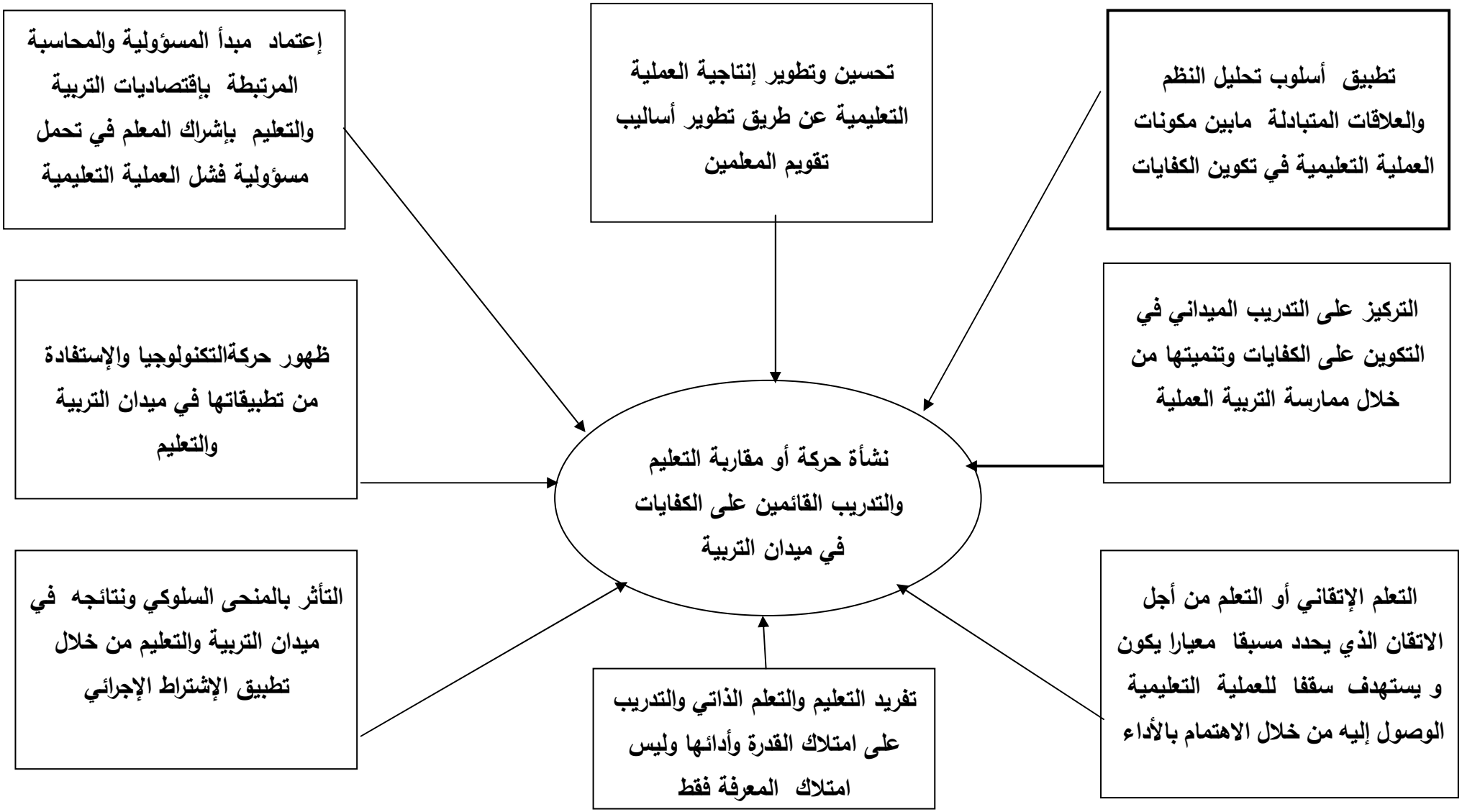
(توفيق مرعي،1983، ص 37)

هذا الأمر دفع بإعادة النظر في أساليب تقويم المعلمين، وتوجيههم نحو منحى الممارسة التعليمية والأداء الفعلي للمواقف التدريسية المرتبطة بالعملية التعليمية والتعلمية، وكان ذلك قد بدأ في الخمسينات حيث وضعت المناهج لتأهيل المعلمين حسب الصفات أو الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلمون الناجحون، وبالتالي يكون الهدف من تلك المناهج هو تقوية صفات المعلم الناجح والفعال في العملية التعليمية لدى المعلمين الذين هم ممن توجد عندهم، أو تعليمها والتدريب عليها للذين يفتقدونها.

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

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

قد ساهمت في ظهور هذه المقاربة القائمة على الكفايات كمنحى بديل تلازم ظهوره مع عدة عوامل ساعدته، والتي يذكرها "توفيق مرعي" (1983) في إعتماد الكفاية بدءا من المعرفة وظهور حركة المسؤولية مع حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، وكذا الاستفادة من التطور التكنولوجي خاصة مايتعلق بتكنولوجيا التعليم، وحركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وظهور منحى التعلم الإتقاني مع حركة التجريب التي ترتبط بالتغيير المشرع للعالم وتغيير مفهوم التعليم إلى مفهوم كفايات يؤديها المعلم، وتلازم ذلك مع ظهور حركة التربية القائمة على العمل الميداني التي تمنح الفرصة للطلاب المعلمين ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس ويمارسوا عملية التعليم نفسها. وأيضا تأثرت بحركة تعزيز التعليم وبالاتجاه السلوكي (الإشتراط الإجرائي) ، وكذلك بأسلوب النظم، لأن الأداء ماهو إلا مخرجات النظام، في حين يعد التعلم من مدخلاته ويركزعلى التدريب الموجه نحوالعمل أو أثناء الخدمة، ولعل أهم هذه العوامل يمكن تلخيصها في المخطط الآتي :



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

فالمخطط السابق يوضح أهم العوامل التي ساهمت في ظهور الحركة التربوية والتعليمية القائمة على الكفايات، لتتحول إلى إستراتجية تعتمد في ممارسة الموقف التعليمي التعلمي الناجح والفعال، بأقل جهد وتكلفة ووقت. و يعود ذلك لما لبرامجها من مميزات هامة تساعدها في تحقيق ذلك.

6. خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات :

تتميز البرامج التكوينية والتدريبية للمعلمين و المعدة على أساس الكفايات بمجموعة من الخصائص و المميزات تتعلق بالأهداف و بأساليب التدريب وبدور المتدرب وحتى التقويم، وهذا يتضح لنا في الجدول الآتي :

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

الأهداف	الأساليب	دور المتدرب	التقويم
- مصاغة سلوكياً . - معلنة و مهيأة مسبقاً . - مشتقة من مهمات المعلم - معيّرة (هناك معيار لكل هدف). - مترابطة و متسلسلة.	– الاهتمام بالتعليم المجرد و مراعاة خصائص هذا التعليم . – الربط بين المعرفة وتطبيقها . – أساليب التدريب والإعداد تشابه أساليب التعليم في الصف مستقبلا. – التركيز على النواتج المحددة بالأهداف. – استمرار التدريب حتى امتلاك الكفاية . – استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة بشكل علمي.	– التركيز على المتدرب ذاته لأن نشاطه يسرع في إمتلاكه الكفاية. – امتلاك مهارة التعلم الذاتي. – التركيز على الجانب العملي. – التركيز على التعليم التعاوني. – نقل المسؤولية من المدرب إلى المتدرب. – إشراك المتدرب في إقراروسائل التدريب ومواده .	– الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية المتدربين. – اتمام التقويم على أسس و معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة بلغة السلوك، والمطلوب تحقيقها لدى المتعلم لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف. – إجراء التقويم بغية قيادة تعلم المتعلم وليس لإصدار أحكام تتعلق بنجاح أو فشل المتدربين. – التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على العملية نفسها، والحكم على المعلم من خلال عائد أدائه عند الطلاب. –التركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختامي. – اختيار المتدربين في البرنامج بالإشارة إلى مستويات اتفاق مقررة لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف. – يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد من المتدربين إتقانها. ويحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى، علماً بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج ، فالجميع يجب أن ينجحوا والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاج إليه كل متدرب لإتقان الكفاية، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها .

(غازي مفاح ، 1998 ، ص 72-73)

7.الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم :

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

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

ثم قام " فيريرو Ferero (1971) بتطوير قائمة الكفايات في التعليم الابتدائي وهي: تنظيم الدرس، إختيار المحتوى المناسب،إشراك التلاميذ في الدرس".
(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص217-218)

كما توصلت "إيفا وشنطون Eva . Washington (1971) في دراستها إلى تحديد 25 كفاية تدريسية عامة لازمة لأداء مهمة التدريس وهي: تنظيم الدروس اليومية تحديد أهداف الدروس اليومية،التمكن من الأساليب الضرورية للتدريس تحفيز التلاميذ الاستجابة للفروق الفردية ،ضبط الفصل،المودة/الألفة بين المعلم والتلاميذ ، مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم ،تشجيع القيادة والمبادرة لدى التلاميذ تقييم تقدم التلاميذ في التعلم، تنظيم التلاميذ للتعلم ،تنمية التقييم الذاتي لدى التلاميذ،التفاعل المفتوح العادل مع التلاميذ ،التدريس بالأسلوب العلمي، تنويع المواد والوسائل التدريسية،قيام الإدارة الصفية تنظيم المعارض ولوحات الإعلانات ومراكز التعلم الإضافي،تعديل المنهج للتطورات التربوية العصرية، تحضير المادة للتدريس،ممارسة الحس المرهف للعلاقات الشخصية مع الآخرين، تحمل مسؤوليات المدرسة، مراعاة الأحكام المدرسية، مراعاة العلاقات الوظيفية، المثابرة على النمو الوظيفي، القيام بالتقارير و الواجبات المدرسية الأخرى".

(محمد زياد حمدان،1999، ص ص 17-27)

كما يلخص "غازي مفلح" 1998 بعض الدراسات السابقة حول الكفايات التربوية العامة أو الخاصة بمعلم المرحلة الإبتدائية والتي استأنس بها لعلاقتها بموضوع الدراسة، كدراسة "هيوستن Houston w. Robert" (1977) التي توصلت إلى تحديد 3 مجالات للكفايات العامة وهي : التخطيط، التفاعل مع التلاميذ والدور المهني للمعلم. أما " ميث Meth Akunavahi " (1980) فتوصل إلى تحديد 04 مجالات لكفايات المعلم الابتدائي و هي : كفايات متصلة بالشؤون الفردية بين التلاميذ ، التخطيط للتعليم، إدارة الفصل ، تفاعل الفصل والتفاعل بين المعلم والتلاميذ.

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

وانتهى" مصطفى السيد زيدان" (1982) إلى تحديد 08 مجالات للكفايات اللازمة لمعلمي الإبتدائي وهي: إعداد المعلم لدروسه،استخدام الوسائل التعليمية طرق التدريس، إدارة الفصل، سلوكه في الفصل، طريقة الإلقاء ، إدارة المناقشة إستغلاله للإمكانات المتاحة.

إلى جانب قائمة أعدتها كلية التربية بجامعة عين شمس (1982) والتي إحتوت 09 مجالات لكفايات المعلم المرحلة الأولى وهي: إعداد الدرس والتخطيط له، تحقيق الأهداف، عملية التدريس، إستخدام المادة التعليمية والوسائل التعليمية والأنشطة، التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل، التقويم، إنتظام المعلم، تكوين علاقات سوية مع الآخرين، الإعداد لحل مشكلات البيئة.

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

كما يقدم حسن حسين زيتون (2000) تصنيفا للكفايات التدريسية وفق مراحل العملية التعليمية والمتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم (02) يوضح مهارات التدريس

مهارات التخطيط	مهارات التنفيذ	مهارات التقويم
– تحليل المحتوى وتنظيمه و تتابعه – تحليل خصائص المتعلمين – إختيار الأهداف التدريسية – تحديد إجراءات التدريس – إختيار الوسائل التعليمية – تحديد أساليب التقويم – تحديد الواجب المنزلي	– مهارة تهيئة غرفة الصف لإدارة اللقاء الأول – مهارة إدارة أحداث ماقبل الدخول في الدرس الجديد – مهارة التهيئة الحافزة – مهارة الشرح – مهارة طرح الأسئلة – مهارة تنفيذ العروض العملية – مهارة التدريس الاستقصائي – مهارة استخدام الوسائل التعليمية – مهارة استثارة الدافعية للتعلم – مهارة الإستحواذ على الإنتباه – مهارة التعزيز – مهارة تعزيز العلاقات الشخصية – مهارة ضبط النظام داخل الصف – مهارة تلخيص الدرس –مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها	– مهارة إعداد أسئلة التقويم الشفهية – مهارة إعداد الاختبارات وتصحيحها. – مهارة تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها. – رصد الدرجات (العلامات) و تفسيرها. – إعداد بطاقات التقويم المدرسية

عن (حسن حسين زيتون ،2000 ، ص ص 12– 14)

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

جدول رقم (03) يوضح الكفايات التعليمية الأدائية

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

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

(غازي مفلح، 1998،ص 97)

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

(محمد مقداد،2006، ص 44).

8. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة :

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

(أسامة البطاينة، 2004، ص33)

على ضوء ذلك إتجهت الأبحاث حول إعداد معلم التربية الخاصة إلى مجالين رئيسين: "الأول ركزت فيه البحوث على الصفات الخاصة والسلوكات المميزة التي يجب توافرها في معلمي التربية الخاصة، و تتضمن ثلاثة فروع وهي:

أولاً: بحوث تتعلق بتحديد الكفاءة الواجب توافرها في المعلم.

ثانياً: بحوث تتعلق بصفات مميزة للمعلم.

ثالثاً: بحوث تتعلق بتحديد خصائص سلوك المعلم.

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

1. التلاميذ. 2.المعلمون. 3.التكامل بينهما". **(محمد أحمد كريم، 1983،ص78)**

في هذا السياق يورد "أسامة البطاينة" (2004) مجموعة من الدراسات السابقة نذكر منها دراسة "رود (1978) Rude" ، ودراسة "الثل أمل"(1988)، ودراسة "الحديدي منى" (1990) ، والتي خلصت إلى تحديد مجموعة من الكفايات اللازمة لمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة و هي :

- التمكن من أساليب التعليم والنشاطات الصفية للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة .
- إمتلاك مهارة إعداد المناهج و البرامج والمواد و الوسائل التعليمية و تكييفها.
- مراعاة الفروق الفردية و الإتصال الدائم بالبيئة المحيطة.

- ضبط السلوك بإستخدام الأساليب المناسبةو إستخدام أنواع التعزيز المختلفة في الوقت المناسب.
- إتاحة الفرص المناسبة للنمو الإجتماعي و الإنفعالي و العقلي.
- وضع برامج التربية الفردية و معالجة المشكلات السلوكية المصاحبة لحالات الإعاقة المختلفة .
- إرشاد الأطفال المعوقين.

كما انتهت "دراسة (الهاشل ومحمد) (1990) في دراسة تقويمية لأثر التربية العلمية في اكتساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية في مجالات الصفات الشخصية و المهنية و التدريبية و التقويم، إلى تحديد الكفايات الآتية :

- **في مجال الصفات الشخصية و المهنية :**

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

- **في مجال التدريس :**

تحديد أهداف الدرس و تنظيم محتواه و إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والحوار والنجاح في إستخدام السبورة. إضافة إلى إتقان مهارات تشجيع التلاميذ على الإبتكار والتفكير و تنمية أسلوب التعليم الذاتي و إكتساب مهارات التجديد والتنويع في الأداء.

- **في مجال التقويم :**

إكتساب مهارات تقويم التلاميذ" .

(وائل محمد مسعود، 2004،ص109)

كما توصلت دراسة "العزيز"(1991) في تحديد الكفايات الضرورية لمعلمي الأطفال المعوقين ذهنياً، و التي إشتملت على خمسة (05) مجالات للكفايات وهي:

1.الكفايات الشخصية للمعلم.

2.كفايات التقويم و التشخيص.

3.كفايات تحليل محتوى البرنامج التعليمي.

4.كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي.

5.كفايات الإتصال بالأهل.

قد إشتملت هذه المجالات الخمسة على 50 كفاية فرعية ".

(غازي مفلح ، 1990،ص89)

أما دراسة "جمال الخطيب والحديدي منى (1994) توصلت إلى تحديد الكفايات الآتية :

– تقييم اداء الطفل المعوق و تخطيط البرامج الفردية وتنفيذها، تنظيم البيئة التعليمية، العمل مع أسرة الطفل المعوق ومتابعة أداء الطفل، إختيارالوسائل التعليمية و تصميمها والتمتع بالسلوك المهني المناسب".

(أسامة البطاينة، 2004،ص34)

كما أجرى أسامة البطاينة (2004) "دراسة يهدف جزء منها إلى التعرف على الكفايات التعليمية التي يمتلكها معلمو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن باستخدام أداة الكفايات التعليمية التي أعدها لاندرز و ويفرز" ET LANDERS WEAVERS" (1991) و طورها "هارون" (1995) وهي عبارة عن إستبيان انتهى فيه إلى تحديد أهم الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة وهي :

- مهارة أن أجعل من نفسي نموذجاً جيداً في أثناء التفاعل الاجتماعي مع تلاميذي داخل الفصل .
- مهارة التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديراً إيجابياً عالياً لذواتهم.

- تهيئة مناخ حجرة الدراسة بطريقة تشعر التلاميذ بأن لديهم فرص الانضمام للعاديين دون إعتبار الإعاقة شرطاً أساسياً.
- فهم مجموعة من الأساليب السلوكية غير العادية التي تصدر عن التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان والنشاط الزائد.
- تهيئة البيئة الطبيعية داخل الحجرة الدراسية بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة و سهولة التحرك.
- صياغة الأهداف السلوكية القائمة على الملاحظة والقياس .
- توفير الوقت المناسب وتوزيعه في أثناء تدريس مختلف المجالات الأكاديمية.
- فهم مبادئ النمو العام لدى كل من المعوقين و العاديين .
- تطبيق نظم تعزيز متنوعة أثناء الدرس" .

(أسامة البطاينة،2004، ص ص40-42).

فيما توصل "وائل محمد مسعود" (2004) إلى تحديد بعض الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة وهي:

- إتقان صياغة الأهداف التعليمية التي تتناسب مع قدرات التلاميذ.
- إتقان عملية تخطيط التعليم .
- إتقان طريقة اختيار المعززات الملائمة و استخدامها بفعالية.
- إتقان إستراتجيات تعديل السلوك.
- إتقان مهارة التقييم و متابعة تقدم التلاميذ .
- التحكم في زمن الحصة حسب الأهداف التعليمية .
- القدرة على تنظيم البيئة الصفية و طريقة إدارتها .

(وائل محمد مسعود ، 2004،ص ص 128-130)

كما حددت الرابطة القومية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية (2005) أهم ما يلزم توفره في معلم التربية الخاصة المؤهل تأهيلاً عالياً ومتميزا وفقاً لقانون تحسين التعليم وتربية الأفراد المعاقين والذي صدر سنة(2004) ومن هذه المتطلبات:

- مدى الإلمام باللغات الأجنبية و الفنون و التاريخ والجغرافيا.
- الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة .
- الحصول على تصريح عمل لمزاولة أو اختيار إمتحان حكومي للتصريح بممارسة العمل كمعلم تربية خاصة .
- الحصول على تصريح عمل دائم لا مؤقت أو مبدئي .
- القدرة على القيام بتدريس عدد من المواد للطلاب و القيام بتقدير و تقويم أدائهم و مدى تقدمهم .
- القيام بالخدمات الاستشارية و التعاون مع الزملاء و الإدارة، والقدرة على التواصل و التعاون مع أسر الطلاب و المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.
- التمكن من تخطيط المناهج بدءًا من تحديد الأهداف و إختيار الأنشطة والأساليب و إدارة الفصل الدراسي و تقويم أداء الأطفال وتصحيح المسار في حالة عدم تحقيق التقدم المطلوب.
- إجتياز الإختبارات التي تقدمها الولاية التي يعمل بها المعلم حول المعلومات ومهارات التدريس في مختلف المواد الدراسية الأساسية الموجودة بالمنهج الدراسي.
- القدرة على إستخدام التكنولوجيا المتطورة و العمل مع الأطفال و تعليمهم طرق التعامل معها.
- القدرة على تقدير الاحتياجات التعليمية للتلاميذ والإحتياجات الفردية لذوي الإحتياجات الخاصة .

(ليلى كرم، 2007،ص،13-14)

أما "خولة أحمد يحي" (2007) فهي تحدد الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمي

ذوي الإحتياجات الخاصة في :

- قدراتهم على ممارسة المهارات المختلفة التي تلائم الطفل المعوق عقلياً وإتقان كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال و القدرة على إبتكار مناخ تعليمي مقبول لهولاء الأطفال .
- حث الأباء على إتاحة الفرصة أمام الأطفال بالمنزل لسماع مقترحاتهم و آرائهم و مساعدتهم على تنفيذها.
- قدرة التعرف على ميولات التلاميذ مع القدرة على تدريبهم بما يتناسب مع ميولهم و أعمارهم و ظروفهم الصحية.
- مراعاة تدني قدرتهم على الفهم و الإدراك و الوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.

(خولة أحمد يحي، 2007،ص16)

ما يلاحظ على هذه البحوث أنها متأثرة بالمنحى السلوكي و الإنساني في التعامل و التفاعل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيها المواقف التعليمية التي يمارسها المعلم أثناء تعليم هذه الفئة من المتعلمين. كما يبدو أن الكفايات المتوصل إليها تتميز بالشمولية مما يجعل قياسها صعب و تتطلب من المعلم المرونة الفكرية و التمتع بالقدرة الإبتكارية و الإبداعية و الحيوية المستمرة و التجديد، وليس النمطية في الممارسة التعليمية .

كما يبدو أن هذا التحديد للكفايات التعليمية يتطلب ليس فقط التمكن و إتقان المهارات التعليمية العامة للعملية التعليمية، بل يتطلب كذلك إمتلاك مهارة أخرى هي مهارة تكييف المناهج والوسائل والبيئة الصفية حسب احتياجات المتعلمين و إعداد البرامج الفردية و متابعة تنفيذها، والقدرة على تعديل الاستراتجيات التربوية و العلاجية و التعاون مع أسر المتعلمين الذي يتطلب التمكن من عملية الإرشاد و التوجيه كعنصر مشاركة في العملية التعليمية، إلى جانب الدور الأساسي للمعلم.

أما في دراستنا الحالية، حددنا الكفايات التعليمية لمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة و المتوسطة) في: كفاية التهيئة الملائمة للنشاط – كفاية سير النشاط – كفاية الإتصال و التفاعل الصفي– كفاية تقييم سير النشاط.

9.أساليب تقييم كفاية المعلم :

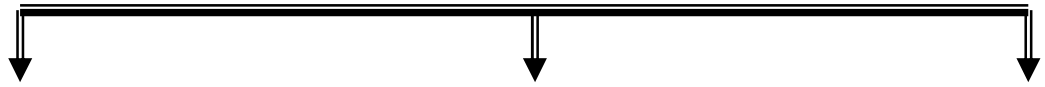
يقصد بمصطلح التقييم في ميدان التربية و التعليم " بتقدير الظواهر تقديراً يقدم تفسير لما لهٌ معنى وقيمة من نواتج التعلم".

(محمود عبد الحليم منسى، 2003،ص49).

فبالتالي يعد التقييم مرحلة أساسية في عملية تقويم الناتج التعليمي بشكل عا م و ممارسة المعلم للعملية التعليمية بشكل خاص من حيث أنه أصبح مسؤولاً على نجاحها أو فشلها. و قد تنوعت أساليب تقييم الممارسة التعليمية حيث أستخدمت شبكة الملاحظة أو القوائم و المقابلات ...إلخ .

في هذا السياق يشير "عبد الرحمان صالح الأزرق" (2000) إلى تصنيف لـ "زياد حمدان" (1984) لوسائل قياس التدريس التي قسمها إلى ثلاثة (03) مجموعات تختلف بإختلاف المعايير المستخدمة فيها، والتي سنوضحها في المخطط الآتي :

وسائل قياس التدريس



من حيث مصادر تنفيذها	من حيث مباشرتها	من حيث الهدف من إجراءها
– ذاتية كما يدركها المعلم. – خارجية رسمية يقوم بها الموجهون الإداريون الرسميون. – خارجية غير رسمية يقوم بهاالتلاميذ و الزملاء .	– مباشرة بإستخدام ملاحظة قواعد التفاعل الصفي . – غير مباشرة بإستخدام الإستطلاع و قوائم المسوح.	– تربوية تطويرية لتحسين و رفع كفاية المعلم . – إدارية تنظيمية تهدف إلى ترقية المعلم أو مكافأته .

مخطط رقم (02) يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية المعلم

(عبد الرحمان صالح الأزرق ، 2000، ص 38)

ما يؤخذ على هذا التصنيف لوسائل تقييم الكفاية على أساس مصادر تنفيذها و مباشرتها و أهدافها أنه يطرح مشكلة تتعلق بأساليب التقدير و القياس الموضوعي لسلوك المعلم أثناء أدائه الفعلي للموقف التعليمي، و من شأن هذه المشكلة أن تؤدي إلى إنخفاض في مستوى ثبات السلوك المراد ملاحظته على المعلم أثناء تفاعله مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسة، والذي قد يتأثر بعوامل" كتحيز الملاحظ أو الدوافع الشخصية للملاحظة التي تنعكس على إدراك المشاهدات التي يتم جمعها و كذا تأثر الملاحظ بعوامل التوقع و الأفكار السابقة عن الظاهرة موضع الملاحظة " .

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص70)

هذا من جهة و من جهة أخرى، مشكلة ثانية ترتبط بالمحك أوالمعيار الذي نحتكم إليه في إصدار حكم على مستوى إتقان المهارات اللازمة لإمتلاك الكفاية
و أدائها بنجاح، و بأقل تكلفة في الوقت و الجهد. و في هذا السياق يشير "محمد الدريج" (2003) " أنه لكي نقوم بعملية تقييم يتعين علينا إذن أن نتوفر على نتيجة القياس، و أن يكون لدينا كذلك مقياس أو معيار للمقارنة حتى نتمكن من موضعة تلك النتيجة في إطار مرجعي " . **(محمد الدريج، 2003، ص181)**

لذا "يحتاج تقويم المعلم إلى أداة موضوعية، و ثابتة للوصول إلى قياس دقيق لسلوك التدريس على مستوى عملي مقبول ".

(فخر الدين القلا و آخر، 2004،ص410)

كما يعد التقييم الأدائي نوعاً من انواع التقييم، يقاس به التقييم المهاري للمعلم والذي يقصد به: " تقييم الأداء العملي في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم أو بعد إكمال التعلم... و يستخدم نوعين من الإختبارات هما:الإختبارات التي تهتم بالنتائج وتقييس نواتج التعلم المهارية، وإختبارات تهتم بالإجراءات التي اتبعها المعلم للوصول إلى النتائج التي توصل إليها مثل عمليات إكتساب المعلومات و تنظيمها و إستخداماتها ".

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص51)

يكاد يجمع الباحثون في أدبيات علم التدريس على أن إستخدام تقنية الملاحظة المنتظمة تعد الوسيلة الأكثر نجاعاً في تقييم كفاية المعلمين، و التي يعرفها " أوبر (1971) Ober بأنها الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه ، بإستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبق. و هي طريقة تتيح للملاحظ المدرب أن يتتبع سلوك تدريس المعلم ، و تسجيل جانب أو أكثر من هذا السلوك... و تعتبر أنظمة الملاحظة من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أداء المعلمين ".

(عبد الرحمان صالح الأزرق ، 2000، ص 45)

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

– " **نظام البنود:** حيث تعد أداة لملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التعلم ، يركز على هذا المظهر، و يقوم بتحليله إلى الإجراءات اللفظية و غير اللفظية التي يمكن أن يؤديها المعلم في هذا المظهر، ثم توضع الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة بند معين يعطى عنواناً رئيسياً يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، و يجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحويها النظام تعريفاً دقيقاً على نحو لا يختلف ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من إجراءات لفظية و غير لفظية.

– **نظام العلاقات:** هذا النظام لا يركز على مظهر واحد، وعادة ما يستخدم هذا النظام حيث تكون مظاهر سلوك التعليم لها الأهمية نفسها في أثناء التعليم أو حين نريد أن نكتشف أي من هذه المظاهر أكثر أهمية ، و إذا كان المعلم يستخدمه أو لا يستخدمه ".

(فخر الدين القلا وآخر، 2004،ص 412-413)

أما عن الدراسة الحالية فقد إعتمدت في أسلوب تقييمها للكفايات التعليمية لمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة على الملاحظة المنتظمة بمميزاتها السابقة الذكر .

خلاصـة:

يتضح مما سبق أن الممارسة التعليمية الناجحة والفعالة ترتكز حسب المهتمين بتطوير وتحديث عملية التربية والتعليم على إمتلاك المعلم للكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنة التعليم، سواء مع الفئة العادية أو الفئة التي تحتاج إلى تكييف البرامج، وإستخدام الطرق والوسائل التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم وميولاتهم. وعليه تظهر أهمية التقييم المستمر لأداء المعلم من أجل تقويمه و لغرض جعل العملية التعليمية هادفة وفعالة خاصة في ميدان التربية الخاصة وفيما يلي سنتناول المبحث التالي معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

المبحث الثانـي

معلـم ذوي الإحتياجـات الخاصـة

أولا: ذوي الإحتياجـات الخاصـة

ثانيا: تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة

ثالثا: معلم ذوي الإحتياجات الخاصة

أولا: ذوي الإحتياجات الخاصـة

- تمهيــد

1. مفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة
2. تعريفـات الإعاقـة الذهنيـة
3. تصنيفـات الإعاقـة الذهنيـة

- خلاصــة

تمهيد:

يعتبر مفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة من أحدث المفاهيم ذات البعد الإنساني والمستخدمة في وصف الأشخاص الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة: صحية وتربوية وتعليمية وإجتماعية، من المتوقع أن يقوم بها متخصصون مؤهلون علميا و عمليا .

في هذا الجزء سنتطرق للمفهوم ، مع التركيز بصفة خاصة على فئة المعاقين ذهنيا، وذكر تصنيفاتها حسب تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي ومنضمة الصحة العالمية للتخلف العقلي وتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) والتصنيف التربوي.

1- مفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة:

قبل أن نعرف ذوي الإحتياجات الخاصة، نورد أولا تعريفا لمصطلح "الحاجة" والتي يقصد بها: "حالة من العوز والنقص و الإفتقار والإحتياج، تقترن بنوع من التوتر والضيق، لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص".

(حريزي موسى وأخر، 2006، ص07)

هذا يعني أن الحاجة تشير إلى حالة قد يعاني فيها الفرد من قصور أو نقص في قدراته أو إمكانياته، والتي قد تعيقه عن تحقيقه لذاته، و إندماجه في مجتمعه. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن تجاوز تلك المعوقات إذا ما توفرت له الظروف والإمكانيات، وطرق التعلم والتعليم التي تناسب إحتياجاته وخصوصيات القصور الذي يعاني منه.

لذا يعد ظهور مفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة نتيجة لعملية دمج كلمتي "الحاجة" و"الخصوصية" في مفهوم واحد، للدلالة عن "عدم الكفاية في خاصية أو قدرة معينة تتأرجح بين الخصوصية الجسمية والمعرفية، وما يمكن أن ينجم عن القصور لما يتعلق الأمر بالأداء والإنجاز كمقومين أساسين للتعبير عن تجسد التعلم أو إحدى معانيه، بمعنى المدى الذي يستطيع فيه الفرد التعبير عن ذاته بشكل موضوعي" .

(زردومي أمحمد وأخر،2006، ص107)

كما يشير "محمد مقداد" (2006) في نفس السياق، بأن مصطلح ذوي الإحتياجات الخاصة قد " لقي إستحسانا بين العاملين في مجال الإحتياجات الخاصة لأنه مصطلح

محايد ولا يحمل بين طياته قيما أو دلالات، قد تكون موجبة أو سالبة كما أنه شامل، أي يضم كل أو على الأقل معظم الذين يظلهم المصطلح بمظلته ".

(محمد مقداد، 2006، ص 35)

فيعرف "كمال عبد الحميد زيتون" (2003) ذوي الإحتياجات الخاصة من هذا المنظور بأنهم" هم الذين لهم ظروف خاصة ومستوى خاص يختلف عن ظروف الأفراد العاديين ومستواهم، فيتفوقون عليهم أو يقصرون دونهم، وذلك من أجل مساعدتهم في نمو شخصيتهم نموا سليما، متكاملا، متوازيا يؤدي إلى تحقيق الذات ومساعدتهم في التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه. ويعد الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة عندما:

- يقابلون محك تصنيفهم على أنهم فئة خاصة.
- يتطلبون تعديلا في الممارسات المدرسية أو الخدمات التربوية الخاصة للوصول بهم إلى أقصى سعة ممكنة". **(كمال عبد الحميد زيتون، 2003 ، ص5)**

كما تعرفهم أيضا "ليلى كرم الدين" (2006) بأنهم " الأشخاص الين يبعدون عن المتوسط بعدا واضحا سواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الجسمية، بحيث يترتب على ذلك حاجتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم" .

(ليلي كرم الدين، 2006 ، ص16)

الملاحظ أن مفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة أصبح أشمل ويضم كل فئات ذوي الإحتياجات الخاصة سواء التي تنحرف عن المتوسط في الإتجاه الإيجابي كفئة الموهوبين أو نظائرهم في الإتجاه السالب من فئة المعوقين ذهنيا والمعنيين بالدراسة الحالية .

2- تعريفات الإعاقة الذهنية:

يشير "محمد سامي حرز الله" و"سلفيا سالم" (2005) إلى أنه " ظهرت في اللغة العربية العديد من المصطلحات الحديثة، التي تعبر عن مفهوم الإعاقة العقلية، ومنها مصطلح "النقص العقلي Mental Deficiency " ومصطلح " التأخر العقلي Mental Retardation " ، ومصطلح "الضعف العقلي Mental Subnormal ; Feeble Minded ". ولكن الإتجاه الحديث في التربية الخاصة إستخدم مصطلح الإعاقة العقلية ".

(محمد سامي حرز الله وأخر،2005،ص 02)

في حين يميز "canoui & al" (1994) بين ثلاث مصطلحات للإعاقة وهي:

- القصور: وهو إضطراب في البنيات أو الوظائف التشريحية و الفيزيولوجية والنفسية.
- العجز: وهو العجز الذي يحد من إمكانيات الفرد وقدراته الوظيفية.
- الإعاقة: ويعني بها الضرر الناتج عن الفرق بين توقعات الجماعة للفرد وما هو قادر فعليا على إنجازه. **(canoui & al,1994,p34)**

كما أن تعاريف الإعاقة الذهنية قد تنوعت بتنوع المرجعيات العلمية للباحثين الذين ساهموا في تحديد الصفات والخصائص للكشف بها، و التعرف على إحتياجات أفراد هذه الفئة من ذوي الإحتياجات الخاصة.

فتعرف الجمعية الامريكية للتخلف العقلي(AAMR) (1992) الإعاقة الذهنية بأنها "حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، بحيث ينخفض الأداء العقلي (الذكاء) عن المتوسط بمقدار إنحرافين معياريين، يترافق مع خلل واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التوافقي التالية:التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية،المهارات الإجتماعية، إستخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلام، المهارات الأكاديمية، إستخدام وقت الفراغ ومهارات العمل وتظهر هذه الإعاقة في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد حتى سن الثامنة عشر".

(أحمد الزعبي،2003،ص107)

كما تصنف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) في دليلها التشخيصي والإحصائي الرابع (1994) الإعاقة الذهنية ضمن المحور الثاني تحت عنوان:

– إضطرابات الشخصية والتخلف العقلي، و تعرفها "بأنها مصطلح عام يغطى مدى واسعا من درجات التخلف العقلي، يتراوح بين تخلف عقلي تام يعوق عملية الكلام و الحركة، و معدل ذكاء أفراده يتراوح ما بين 25 – 50 . و تأخر عقلي بسيط لا يعوق الكلام والحركة ومعدل ذكاء أفراده يتراوح بين 55–70 على أحد مقاييس الذكاء الفردية، ولكنهم يحتاجون إلى المساندة والتوجيه عندما يتعرضون لصعوبات تواجههم في حياتهم ووجود قصور في الأداء التكيفي".

(بشير معمرية، 2006 ،ص 151)

أما منظمة الصحة العالمية (WHO) في تصنيفها الدولي العاشر للإضطرابات النفسية والسلوكية (ICD-10) في الجزء الخاص بإضطرابات الطفولة والمراهقة، تعرف التخلف العقلي على انه " حالة نقص نمو العقل أو عدم إكتماله أو توقفه، تتصف بإنخفاض مستوى التوظيف العقلي، كما يظهر في نقص قدرة الطفل على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية للبيئة الإجتماعية العادية ".

(مكتب الإنماء الإجتماعي 2000، ص27)

كما إهتم القانونيين والمشرعين بحقوق هذه الفئة من المجتمع، فوضعوا لها تعاريف تضمن لها حقوقها وترقيتها، فيعرف القانون الأمريكي الذي صدر عن الحكومة الفيدرالية الأمريكية والمعروف بالقانون العام رقم 94–142 لسنة 1977 تعريفا: "يشير فيه التأخر العقلي إلى مستوى من التوظيف الذهني العام الأقل من المتوسط بشكل جوهري تلازمه معوقات في السلوك التكيفي، تظهر أثناء فترة النمو وتؤثر في الأداء التعليمي للطفل تأثيرا ضارا ".

(مكتب الإنماء الإجتماعي،2000،ص32)

ففي التشريع الجزائري، قد جاء في المادة الثانية من القانون 02–09 والمؤرخ في 08 ماي 2002، المتعلقة بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم تعريف الشخص المعوق

"بأنه هو كل شخص مهما كان سنه، وجنسه، يعاني من إعاقة أو أكثر، وراثية أو خلقية أو مكتسبة، تحد من قدرته على ممارسة نشاط أو عدة نشاطات أولية في حياته اليومية الشخصية و الإجتماعية نتيجة لإصابة في الوظائف الذهنية و/أو الحركية و/أو العضوية–الحسية ".

(الجريدة الرسمية الجزائرية، 14ماي 2002،عدد34 ص07)

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

وفيما يلي تصنيفات هذه الفئة من ذوي الإحتياجات الخاصة.

3- تصنيفات الإعاقة الذهنية:

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

لقد قدم الأطباء، وعلماء الوراثة، و الاعصاب، والكيمياء الحيوية تصنيفات متعددة لفئات المعوقين ذهنيا، مستخدمين محكات تقوم على تحديد مصادر الإصابة (داخلي أو خارجي النشأة)، ودرجتها في حياة الفرد حسب توقيت ظهور الإصابة (قبل الحمل، أثناءه أو عند الولادة أو بعده)، أو وفق المظاهرالإكلينيكية الباتولوجية المصاحبة لبعض حالات الإعاقة الذهنية (كالمنغولية، القذامة وصغر أو كبر الجمجمة ... الخ).

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

فمن بين التقسيمات التي سارت في هذا السياق يوجد منها:

- تصنيف منظمة الصحة العالمية للتخلف العقلي و تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1994) واللذان قسما التأخر العقلي إلى خمسة مستويات و هي:

الرمز الأول* الرمز الثاني**

F70.X [317] التأخر العقلي الخفيف: مستوى نسبة الذكاء ما بين 50-55 إلى 70 تقريبا.

F71.X [318.0] التأخر العقلي المتوسط: مستوى نسبة الذكاء ما بين 35-40 إلى 50 و55

F72.X [318.1] التأخر العقلي الشديد: مستوى نسبة الذكاء ما بين 20-25 إلى 35-40

F73.X [318.2] التأخر العقلي العميق: مستوى نسبة الذكاء أقل من 20 أو 25

F79.X [318] التأخر العقلي غير محدود الشدة: ويمكن أن يستخدم حينما يطرح إفتراض قوي عن حالة من التأخر العقلي عند شخص، ولكن ذكاؤه غير قابل للقياس عن طريق إختبارات مقننة".

(American Psychiatric Association,1996,P51)

- تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR):

قدمت الجمعية الامريكية للتخلف العقلي تصنيفا يحمل مغزى نفسي إجتماعي كونها " إعتمدت في الربع الثالث من القرن الماضي، السلوك التكيفي واحد من المحكات الرئيسية لتشخيص حالات التخلف العقلي. قبل ذلك التاريخ كان هناك تجاهل لأهمية دور السلوك التكيفي، حيث كان التركيز منصبا على إستخدام درجة الذكاء كمحك أساسي لتشخيص حالات التخلف العقلي وتصنيفها ".

(بندر بن ناصر العتيبي،2004، ص14)

يشير التوظيف التكيفي Adaptive Functioning " إلى الكيفية التي يواجه بها الأفراد مطالب الحياة العامة بفاعلية، و إلى الكيفية التي يوف الشخصي المتوقعة من أي فرد في جماعتهم العمرية الخاصة وإعتبارا للخلفية الإجتماعية الثقافية والوضع الإجتماعي ".

* تصنيف منظمة الصحة العالمية للتخلف العقلي.

** تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

(مكتب الإنماء الإجماعي،2000 ص46)

أما الفئات التي يشتمل عليها هذا التصنيف حسب "ماجدة السيد عبيد" (2000) فهي كالآتي:

- **التخلف العقلي البسيط** " **Mild** ": وهي الفئة التي تحدد نسبة الذكاء بين 55 و69 درجة ويعتبر أفراد هذه الفئة قابلين للتعليم و الإستفادة من البرامج التربوية مع العلم أنهم بطيئو التقدم، كما أن لديهم إمكانية الإستقلال إجتماعيا واقتصاديا في المستقبل وهم بحاجة إلى برامج تربوية مباشرة لمساعدتهم على التكيف وتقبل الأنماط الإجتماعية والأهداف المهنية الحقيقية، كما أنهم يحتاجون إلى التوجيه في إختيار الأعمال المناسبة لهم.

- **التخلف العقلي المتوسط** "**Moderate** ": تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين 40-54 درجة ويعاني أفرادها من التأخر في النمو العام، على أنه يمكن إعتبار معظمهم قابلين للتدريب، إذ يمكن تدريبهم للعناية بأنفسهم، إلا أنهم مع ذلك يبقون بحاجة إلى الإشراف الذي يمكن أن يستفيدوا منه في تعلم بعض المهارات الحياتية العامة كالأعمال المنزلية ويمكن إعداد بعضهم للقيام بأعمال بسيطة، وقد يحتاج بعضهم إلى أن يوضعوا في مراكز خاصة.

- **التخلف العقلي الشديد** "**Severe**": تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين 25-39 درجة، أما قدرتهم على تعلم اللغة والقدرات الحركية وتعلم الكلام فمحدود جدا ، إلا أن بعضهم يستطيع تعلم مهارات معينة وتنمية بعض الإمكانيات التي تمكنهم من العناية بأنفسهم إلى حد ما، وقد يحتاج بعضهم إلى إيداع في مراكز الرعاية الداخلية بينما يستطيع العديد منهم الإستمرار في حياة المنزل وفي جو الأسرة.

- **التخلف العقلي الحاد (الإعتمادي)** "**Profound**": تقل نسبة ذكاء هذه الفئة عن 25 درجة، كما يعاني أفرادها من ضعف رئيسي في النمو الجسمي وفي قدرتهم الحسية والحركية وغالبا ما يحتاجون إلى رعاية وإشراف دائمين سواء في المنزل أو في مراكز الرعاية الخاصة. أما إذا تمكن بعضهم من تعلم بعض المهارات الأساسية فإنها تكون في العادة في حدها الأدنى مع نمط بسيط في القدرة اللفظية إنهم مع ذلك يبقون في حاجة إلى الرعاية المستمرة.

أما عن التصنيف التربوي للإعاقة الذهنية، يذكر "غسان أبو الفخر" (2006) أربع فئات يمكن أن تصنف وفقها الإعاقة الذهنية من منظور القدرة عل التكيف و الإستفادة بدرجة كافية من المناهج وبرامج التعلم المقررة في المدارس العادية وهي:

– **فئة المورين أو القابلين للتعلم "Educable** ": يقابلها فئة التخلف العقلي الخفيف كما تحدده الجمعية الامريكية للتخلف العقلي (AAMR)، وتتراوح نسبة الذكاء عندهم ما بين 50 أو 55 إلى 75 أو 79 . ولديهم الإمكان للتعلم والنمو في مجالات المهارات الأكاديمية و الإجتماعية والمهنية.

ففي أحسن الحالات يتمكن أطفال هذه الفئة من الوصول إلى مستوى الصف الخامس أو السادس الإبتدائي في المهارات الأكاديمية المختلفة، ويمكنهم التكيف والقدرة على تعلم مهنة تناسب إمكاناتهم.

– **فئة البلهاء أو القابلين للتدريب "Trainable**": يقابلها فئة التخلف العقلي المتوسط كما تحدده الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) وتتراوح نسبة الذكاء عندهم ما بين 30 أو 35 إلى 50 أو 55 درجة وهم غير قادرين على التعلم الأكاديمي، وفي أحسن الحالات يمكن أن يصل أطفال هذه الفئة إلى مستوى الصف الثاني الإبتدائي، إلا أنهم قابلون للتدريب في مجال المهارات اللازمة للإعتماد على النفس والتكيف الاجتماعي في نطاق الأسرة والجيرة، وإذا كانت الحالات القابلة للتعلم لا يظهر التخلف عندها بشكل ملحوظ إلا بعد دخولها المدرسة، فإن الحالات القابلة للتدريب تظهر ملامح التخلف بأشكاله المختلفة في مراحل مبكرة.

– **فئة المعتوهين أو الحالات الإعتمادية أو حالات الرعاية "Custodial**": وتتراوح نسبة الذكاء عند أفراد هذه الفئة ما بين 25 أو 30 وما دون، وهذه الحالات غير قابلة للتعلم أو التدريب بل هي حالات تعتمد على غيرها في حاجاتها المختلفة، يمكن العمل على تعديل بعض أشكال السلوك، وبخاصة تلك الأشكال التي ترتبط بحاجاتها البيولوجية.

لكن يشير "أحمد الزعبي"(2003) إلى أن " تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) من أكثر التصنيفات قبولا بين المختصين في هذا المجال ومن الممكن الأخذ به ، ذلك لأن المصطلحات المستخدمة فيه ليست بدرجة عالية من السلبية". **(أحمد محمد الزعبي،2003، ص112)**

خلاصـة:

تعرض هذا الجزء إلى مفهوم ذوي الإحتياجات الخاصة كمفهوم نتيجة لدمج كلمتي الحاجة والخصوصية للدلالة على القصور في أداء بعض الوظائف الجسمية والمعرفية، وبالتالي فهو يحمل معنى إنسانياً وإيجابياً لهذه الفئة خاصة منهم المعاقين ذهنيا من الفئة الخفيفة والمتوسطة الذين لديهم قابلية للتعلم والتدريب إذا ما توفرت لهما فرص التعلم والتدريب، و ذلك ما سيتم التعرض إليه في الجزء الموالي.

ثانيا: تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة

- تمهيـد

1. خصائص تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا

2. مناهـج تعليـم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة)

3. بعـض طرق تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة)

- خلاصـة

تمهيـد:

بعدما تم التعرض لتعريفات وتصنيـ ـعاقة الذهنية، سيهتم هذا الجزء بقضية تعليم هذه الفئة من خلال وصف خصائص تعليمها، وكذا مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة

الخفيفة والمتوسطة)، وأخيرا سيتناول بعض طرائق تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة).

1- خصائص تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا:

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

(هدى خرباش، 2006،ص 222)

لذا يجد المشرفون على عملية تربية وتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة أنفسهم ملزمين بمراعاة بعض الأسس أثناء عملية تصميم و/أو تطوير المناهج، سواء منها الخاصة بكل فئة حسب إحتياجاتها التعليمية والتعلمية، أو بكل نوع من أنواع الفئة الواحدة نفسها حسب تصنيفها، حيث يشير "مراد علاوة " (1998) إلى " ضرورة تكييف التعليم حسب العمر والقدرات الذهنية والميولات للفرد، مع الأخذ بالإعتبار تاريخ مساره المدرسي، ومستوى مكتساباته". **(Mourad allaoua,1998,p 66)**

لذلك تقوم مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا على ثلاثة أسس رئيسية وهي: "الأسس الاجتماعية، والأسس التربوية والفلسفية، والأسس النفسية، هذه الأخيرة تعتبر أهم هذه الأسس خاصة في مجال تربية وتأهيل المعوقين المتخلفين ذهنيا".

(ماجدة السيد عبيد، 2000 ، ص224)

يشتمل الأساس النفسي الخاص بالتربية الخاصة على معوقات النمو، إذ يعاني المعوقين ذهنيا من بعض الصعوبات ومعوقات في النمو، والتي قد تؤثرعلى قدراتهم في التعلم. ومن بين معوقات النمو لديهم، "صعوبات في الإدراك الحسي، وصعوبات حركية و صعوبات في التفكير والعمليات العليا، وصعوبات في إستعاب الخبرات المجردة والنظرية، والصحية والنفسية، وكذلك صعوبات في التكيف الإجتماعي يظهر في الكلام والنطق واللغة ". **(هدى خرباش، 2006،ص 219)**

فمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة يجد نفسه مطالباً بتوفير بيئة تعليمية تناسب إمكانيات وقدرات المتعلمين من ذوي فئة المعوقين ذهنيا من جهة، ومن جهة أخرى ملزم بإختيار الوسائل وإستخدام الطرائق التعليمية المكيفة مع قدراتهم وإمكانياتهم لتساعدهم على " إشباع حاجاتهم المختلفة وتنمية ميولاتهم، وتكوين إتجاهات سليمة لديهم نحو أنفسهم ونحو العالم المحيط بهم، ومراعاة حدود قدراتهم، واستغلالها إلى أقصى درجة ممكنة ".

(ماجدة السيد عبيد، 2000،ص 231)

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

2- مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة):

يحدد "سعيد حسني العزة " (2001) بعض العناصر التي تشتملها مناهج تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة)، في النقاط الآتية وهي:

- المهارات الحسابية ومفاهيم العدد والكم.
- مهارات الإتصال: المتمثلة في القراءة والهجاء و تعلم اللغة.
- مهارات إجتماعية: وتشمل مهارات التفاعل الإجتماعي والتكيف الأسري وتحمل المسؤولية والإستقلالية.
- المهارات الصحية: وتشمل تعلم العادات الصحية (في الطعام والنظافة والعناية بالأسنان وتعلم مهارات إستعمال دورة المياه والعناية بالجسم).
- مهارات السلامة والأمن: وتشمل مهارات قطع الشارع وإستخدام وسائل النقل وتجنب المخاطر العامة مثل: الحريق، النار والكهرباء وغيرها.
- المهارات الحركية: وتشمل مهارات التآزر الحركي والدقة الحركية والسرعة في الأداء.
- المهارات الترويحية والفنية: وتشمل تعليم الطفل والإستفادة من النشاطات الترويحية والموسيقية وممارسة الرسم والغناء والتمثيل.
- المهارات الفنية: وتشتمل تعليمه مهارات مهنية تساعده على تعلم حرفة أو مهنة ليكون في المستقبل قادرا على الإعتماد على نفسه والإستقلال ماديا.

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

– تنمية مهاراته العقلية: ويشمل ذلك العمل على تحسين قدراته في مجال الإدراك والتفكير والتذكر والإستدلال وحل المشكلات.

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

(عبد المجيد عبد الرحيم 1997، ص 18)

فمن بين الطرق الأكثر إستخداما في تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) يوجد طريقة "إيتارد itard.g" و"سوقان seguin" و"منتسوري montessori.m " ، وسوف نتطرق إليها فيما يلي:

3– بعض طرائق تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة):

يشير "كمال إبراهيم مرسي" (1996) إلى بعض أهم الطرائق تعليم المعوقين ذهنيا (الفئة الخفيفة والمتوسطة) وهي:

طريقة إيتارد "itard.g "	طريقة سوقان "seguin"	طريقة ماريا منتسوري"montessori.m "
- البدء بتعليم الطفل العادات التي يعرفها.	- أن تكون الدراسة للطفل ككل.	- تدريب حاسة اللمس عن طريق الورق المختلف في سمكه وخشونته.
- التدرج معه في تعلم العادات الإنسانية المتحضرة.	- أن تكون الدراسة للطفل كفرد.	- تدريب حاسة السمع عن طريق تمييز الأصوات والنغمات المختلفة.
- تنبيه الجهاز العصبي عن طريق الحواس.	- أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزئيات.	- تدريب حاسة التذوق عن طريق تميز الطعم الحلو و المر ، ..... الخ.
- تعديل دوافعه الحيوانية.	- أن تكون علاقة الطفل بمدرسيه طيبة.	- تدريب حاسة الشم عن طريق تمييز الروائح الطيبة و الكريهة.
- تدريبه على السلوك الإجتماعي.	- أن يجد الطفل في المواد التي يدرسها إشباعا لميوله ورغباته وحاجاته.	- تدريب حاسة الإبصار عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام.
	- أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءتها فكتابتها.	- تدريب الطفل الإعتماد على نفسه.

مخطط رقم (03) يوضح أهم الأسس التربوية والتعليمية لبعض طرائق تعليم المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم والتدريب (الفئة الخفيفة والمتوسطة)

(كمال إبراهيم مرسي، 1996، ص ص325-327)

يلاحظ من خلال المخطط أن طريقة " إيتارد itard.g " تناسب أكثر الحاجات التعليمية لفئة المعوقين ذهنيا من النوع الشديد، بينما طريقة "منتسوري montessori.m " تركز على تدريب الحواس، فهي أقرب إلى أن تمارس في رياض الأطفال مع الأطفال "العادين" . في حين طريقة " سوقان seguin " تعد طريقة تعليمية سهلة التطبيق مع فئة المعوقين ذهنيا، حسب الدليل الوطني للتكفل بالمعوقين ذهنيا داخل المراكز المتخصصة " . **(CN.F.P.H. 1992 .P 39)**

كما أنها تلائم وبشكل خاص التصنيف التربوي للمعوقين ذهنيا، حيث إنها " تساعد المتعلم على تحسين صلته بالبيئة وبمن حوله، وعلى سرعة تعلمه القراءة والكتابة والحساب ". **(كمال إبراهيم مرسي، 1996، ص 326)**

خلاصـــة:

تطرق هذا الجزء من المبحث الثاني إلى خصائص تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا مع التركيز على مناهج تعليم فئة الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة، ثم إلى بعض طرق تعليمهم كطريقة إيتارد ومنتسوري وسوقان هذه الأخيرة تعد طريقة تعليمية مناسبة في تعليم المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم و التدريب. وسيتناول الجزء الموالي، معلم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التطرق إلى شروط التحاقه بالتكوين، مهامه، وإلى خصائص برامج تكوين معلمي التربية الخاصة.

ثالثا: معلم ذوي الإحتياجات الخاصة

- تمهيـد

1. شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

2. مهـام معلمــي ذوي الاحتياجــات الخاصة

3. تكوين وتدريب معلم ذوي الاحتياجـات الخاصـة

4. خصائـص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة

- خلاصــة

تمهيـد:

إن ممارسة العملية التعليمية مع فئة المعوقين ذهنيا تحتاج من المعلم تلقي تكوينا متخصصا وتدريبا مستمرا ، حتى يستطيع، ليس فقط إمتلاك المعارف والمهارات اللازمة لأداء الموقف التعليمي، بل ممارسته بنجاح وحسب الإحتياجات الفردية للمتعلمين. وبالتالي فإن إعداد معلم ذوي الإحتياجات الخاصة يتطلب مجموعة من الشروط للإلتحاق بالتكوين في مجال الإعاقة الذهنية.

1- شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

اهتمت الدولة الجزائرية منذ عهد الاستقلال بسن التشريعات والقوانين الخاصة بالعاملين مع الاحتياجات الخاصة* ، والمتمثلة في المرسوم رقم 68-334 المؤرخ في 30 ماي 1968 ، والمتمم بالمرسوم 75-108 والمؤرخ في 26 سبتمبر 1975 والمتضمنين القانون الأساسي الخاص بالمعلمين المتخصصين في الشباب المتخلفين وصدر أيضا المرسوم 80- 59 المؤرخ في 8 مارس 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها. كما صدر المرسوم 85-59 المؤرخ في 23 مارس 1985 والذي جاء ليضبط مدونة مناصب العمل والوظائف المناسبة لأسلاك المعلمين والمتمثل في سلك المربين والمربين المختصين المعنيين بالدراسة الحالية. كما جاء في المادة 32 من المرسوم التنفيذي 93 – 102 المؤرخ في 12 أبريل 1993 الخاص بشروط الإلتحاق بسلك المربين، حيث يشترط في الشخص الحصول على مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،

ومتابعة بنجاح تكوينا متخصصا مدته سنتان (02) بإحدى المراكز الوطنية المتخصصة في تكوين الموظفين الاختصاصيين في مؤسسات المعوقين، أو عن طريق إمتحان أو تأهيل مهني بالنسبة للمربين المساعدين(**) ذوي مستوى السنة الرابعة من التعليم

* عودة للمحلق رقم (01) الخاص بالنصوص التشريعية والتنظيمية للأشخاص المعوقين بالجزائر.

** المربين المساعدين: هم الأشخاص المكلفين بمساعدة المربين والمربين المختصين فيما يتعلق بالحياة اليومية للتلاميذ المعوقين ذهنيا، كالنظافة والتغذية والحراسة و تأطيرهم أثناء التنقل خارج المؤسسة.

المتوسط على الأقل، وتلقي تكوين متخصص وإثبات خمس (05) سنوات أقدمية في الممارسة على الأقل.

أما سلك المربي المختص يشترط فيه الحصول على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي ومتابعة بنجاح مدة ثلاثة (03) سنوات تكوينا متخصصا، أو من المربيين الذين يثبتون أقدمية خمس (05) سنوات ممارسة لمهام المربي.

بمقارنة هذه الشروط بشروط بعض الدول العربية كجمهورية مصر على سبيل الذكر لا الحصر ، والتي اهتمت " بتطوير مناهجها الخاصة بتكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة منذ سنة 1979 ، فقد حددت وزارة التربية والتعليم شروط الإلتحاق بتكوين معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة، أن يكون المعلم من خريجي دور المعلمين والمعلمات، أو من حملة دبلوم الدراسات التكميلية، وأن يكون من بين العاملين بمرحلة التعليم الأساسي لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات، كما يجب أن يقل تقديره عن ممتاز في السنتين الأخيرتين، ويجوز قبول أخصائيين اجتماعيين ونفسانيين على أن تكون الأولوية للعاملين بمدارس التربية الخاصة، كما يجتاز الإختبار الشخصي الذي تعقده الإدارة العامة للتربية الخاصة، للتحقق من صلاحية المتقدم للعمل في مجال تربية وتعليم المعوقين، وأن يتعهد بانتظام في الدراسة والعمل بمدارس وفصول التربية الخاصة مدة لا تقل عن ثلاث سنوات " .

(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص 36)

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

2- مهام معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة :

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

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

أما المربون المختصون فهم مكلفون حسب ما تنص عليه المادة 34 من المرسوم السابق "بتقديم تعليم متخصص إلى الشباب المعسرين والمعوقين ذهنيا والمعوقين حسيا، والقيام بكل عمل يتعلق بملاحظة مجموعة شباب معسرين و / أو إعادة تربيتهم قصد إدماجهم الاجتماعي وضمان إعادة تربية الشباب المعوقين أو غير المتكيفين، وإعادة تكييفهم، وكذا تنظيم أعمال التنشيط والترويح للأشخاص المتكفل بهم ومراقبتهم. وهم مطالبون أيضا بالمشاركة في تحضير البرامج ومتابعة تطبيقها، وفي المداومات، و بحضور الاجتماعات التربوية و تأطير التلاميذ المتمرنين. كما أنهم ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون (30) ساعة، و باثنتين وعشرين (22) ساعة عندما يكلفون بصفة أساسية ودائمة بمهام التعليم" .

(الجريدة الرسمية ، 1993 عدد 25، ص12-13)

الملاحظ أن هذه المهام للمعلم، الخاصة بسلك المربي أو المربي المختص يغلب عليها الطابع العملي والشمولية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بدون التحديد أو تخصيص في فئة واحدة، سواء أكانت ذهنية، أم حسية أم حركية. بينما نجد أن مهام معلم التربية الخاصة وفق ما حددته إدارة العمل بالولايات المتحدة الأمريكية (2007)، هو "مكلف بقياس أو تقدير قدرات واستعدادات الأطفال والتلاميذ، ويفعل ذلك اعتمادا على الاختبارات ويخطط المقررات الدراسية الخاصة لمواجهة احتياجات الطلبة، وكذا يقوم بتدريس المواد والموضوعات الأكاديمية والمهارات العلمية لمساعدة الذات، باستخدام مختلف الطرق

والمعينات المتنوعة لمساعدته على التدريس ، أو القيام بالتأهيل اللازم وأيضا يعمل على تطوير وتعديل المناهج لجعلها ملائمة للطلاب ذوي الصعوبات والاحتياجات الخاصة. و يلاحظ الطلاب بهدف تقدير مستوياتهم، ويسجل تقدمهم ويكشف العلامات الدالة على أي تدهور أو خطأ أو بطء في النمو أو اعتلال الصحة أوالاضطرابات الانفعالية، ويعمل مع المهنيين الآخرين عن قرب بما في ذلك المسؤولون عن الإرشاد، وأخصائيون التخاطب، والأخصائيون النفسانيون، كما يساعد التلاميذ على اكتساب مفاهيم الصحة والأمان وتشجيعهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومساعدتهم في عمليات التغذية والإخراج والمتطلبات الشخصية الأخرى بالإضافة إلى المناقشة مع الأسرة والمربيين الآخرين مختلف جوانب نمو التلاميذ وأخيرا المشاركة في الأنشطة وفي مجالس الوالدين والعاملين".

(ليلي كرم الدين، 2007، ص 21)

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

3- تكوين وتدريب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة :

تشير "أحلام رجب عبد الغفار" (2003) إلى أن فكرة "إعداد معلم التلاميذ المعوقين في مصر والعالم العربي من أكبر المشكلات التي تواجه مدارس المعوقين على اختلاف أنواعها" . **(أحلام رجب عبد الغفار، 2003، ص 35)**

قد يعود لعدة عوامل متداخلة فيما بينها، منها خاصة ما هو متعلق بطبيعة السياسات الاجتماعية الممارسة والتي قد تتصف بعموميتها و بغموض أهدافها، مما جعلها تتأخر في وضع استراتيجيتها للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة من الناحية التشريعية والتنظيمية، في العديد من الدول العربية.

ففي الجزائر لم يظهر الاهتمام الفعلي بذوي الاحتياجات الخاصة إلا في بداية الثمانينات، حيث صدر في 08 مارس 1980 مرسوم 59/80 يتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية، والمراكز المتخصصة، بتعليم المعوقين وتنظيمها و تسييرها، كما ظهر الاهتمام بتكوين المعلمين المتخصصين في سنة 1987 وذلك بإنشاء المركزين الوطنيين المتخصصين في تكوين المستخدمين الاختصاصيين، في مؤسسات المعوقين بالعاصمة

و قسنطينة، وذلك بصدور المرسوم 257/87 المتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين الموظفين الاختصاصيين في مؤسسات المعوقين. أنظر الملحق رقم (01)

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

(محمد أرزقي بركان، 2006، ص 221)

كما تمثلت أهداف الرعاية التربوية والتعليمية في بلادنا بفئة المعوقين ذهنيا في حداثتها "بتطوير المهارات على مستويات النشاطات اليومية، النشاطات الفكرية النشاطات المكيفة ". **(ملياني مسعودة، دت، ص 09)**

لكن نتيجة الإهتمام المتزايد بترقية الأشخاص المعوقين من خلال الإهتمام بحاجاتهم وبتأهيلهم أكاديميا ومهنيا، ومحاولة استغلال كامل قدراتهم إلى أقصى حد ممكن من التعلم، لتحقيق عملية الإدماج الاجتماعي لهم، "أخذت المراكز تغير في برامجها الأكاديمية والتدريسية بحيث تشبه بالقدر الكبير خدمات المدارس العادية وصاحب ذلك بروز عدد من المتغيرات الإيجابية منها: ضرورة توفير المناهج الخاصة والملائمة للمعوقين، والأساليب الخاصة بالتعليم والتدريب المهني للمعوقين وضرورة توفير المختصين أو الكوادر المدربة، الكافية لتعليم هذه الفئة من أبناء المجتمع".

(محمود إبراهيم الظاعن، 2005، ص 15)

إن تحقيق ذلك يتطلب مراجعة برامج تكوين المعلمين حتى تستطيع أن تستجيب لمتطلبات التطور الجديد لمهام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة .

4- خصائص برامج تكوين وتدريب معلمي التربية الخاصة:

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

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

(محمد إبراهيم الظاعن 2005، ص17-18)

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

- التدريب حول طرائق التدخل المبكر مع هؤلاء الأطفال.
- التدريب حول استخدام الأساليب التي تشجع على التعلم اعتمادا على نوع الإعاقة.
- التدريب حول التدريس الفردي وحل المشكلات والعمل في جماعات صغيرة.
- التدريب حول الطرائق المختلفة لملاءمة وتعديل المواد والمناهج والمقررات التي تدرس وجعلها أكثر ملاءمة لاحتياج هؤلاء الطلاب.
- التدريب حول بناء وتصميم البرامج التربوية الفردية لكل طالب من طلاب التربية الخاصة.
- التدريب حول طرائق التعامل مع الوالدين وإرشادهم واقتراح أساليب تشجيع التعلم بالمنزل.
- التدريب حول إعداد أوراق الفصل والأنشطة والواجبات المدرسية.
- التدريب حول أهم وأبرز المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وطرائق التعامل معها.

– التدريب حول طرائق التواصل والتعامل مع الزملاء والمهنيين العاملين في نفس المجال ومع المعلمين المساعدين.
– التدريب حول استخدام التكنولوجيا المتطورة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
– التدريب العملي مع الأطفال في الفصول تحت إشراف موجه".

(ليلي كرم الدين، 2007، ص 17–18)

الملاحظ أنه يغلب الطابع التطبيقي، العملي الذي يهدف إلى إكساب المعلمين كفايات تربوية وتعليمية لازمة لممارسة العملية التربوية التعليمية و التعلمية المتكيفة مع إحتياجات المتعلمين المعوقين ذهنيا.

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

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

– مساقات المبادئ والمداخل :

يطلب من كل معلم متدرب أن يحصل على تكوين في البرنامجين الآتيين ففي البرنامج الأول: نزود الطالب – المتدرب بمعلومات عن فئات الإعاقة المختلفة محتويا الجوانب التاريخية والقانونية والنماذج المختلفة من برامج خدمات المعوقين، والتعرف على خصائصهم (لكل فئة). بينما يركز البرنامج الثاني على تدريب وتعليم المعلمين بالإعاقات المختلفة و برامج خدماتها والتعرف على خصائصهم (لكل فئة) .

– تحليل السلوك:

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

– العمل مع أهالي المعوقين:

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

- المناهــج:

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

- الخبرة العلمية للطلاب المتدربين:

تشمل التدريب الميداني المكثف والعمل مع المعوقين في أماكن وجودهم وتدريبهم ويتضمن برنامج التدريب العملي أيضا، الجوانب النظرية من اجتماعات دورية مع المتخصصين والمشرفين على سير التدريب وإعطاء الإرشادات وإجراء التعديلات الملائمة" . **(محمود إبراهيم الظاعن، 2005، ص 21-22)**

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

وهذا يعمل على توفير الوقت والجهد والتكاليف المادية من جهة، ومن جهة أخرى توفير المعلمين المستعدين للعمل مع أكثر من فئة واحدة من ذوي الاحتياجات الخاصة. على خلاف المنظور السابق الذي كان يكتفي بتفحص ما يحتاج إليه معلم التربية الخاصة في التعامل مع فئة واحدة، وبتقديم الخدمات التربوية والتعليمية الخاصة بها، ويتم تطويرها أثناء عملية التكوين أو الدورات التدريبية أو بتزويد المعلمين بمستندات بيداغوجية تحتوي على الخطوات الإجرائية لتنفيذ البرنامج الموحد والخاص بكل فئة أو نوع من الإعاقة على حدى.

خلاصـة:

إحتوى هذا الجزء على شروط الإلتحاق بتكوين معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة وكذا المهام الملزم بها المعلم لأداء مهنة التعليم المكيف لتلك الفئة حسب التشريع الجزائري وتشريعات أخرى، لينتهي بتحديد خصائص برامج تكوين معلمي التربية الخاصة التي تهدف إلى تمكين المعلم من الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة الموقف التعليمي مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة وهذا ما سيتطرق إليه الجانب الميداني من الدراسة.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الثالث

الدراســة الإستطلاعيــة

- تمهيـد

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. عينة الدراسة الاستطلاعية
3. وصف أداة جمع البيانات
4. مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية
5. إجراءات الدراسة الاستطلاعية
6. الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات

- خلاصــة

تمهيد:

سيتعرض هذا الفصل الذي خصص للدراسة الاستطلاعية إلى أهدافها وإجراءات تطبيقها، و وصف خطوات بناء أداة قياس الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة، والمتمثلة في شبكة الملاحظة. ثم التأكد من خصائصها السيكومترية قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تتلخص أهداف الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للدراسة الحالية في النقاط الآتية :

أولا : الاتصال بميدان البحث و المتمثل في المراكز المتخصصة في التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً، والتي أنشأت بمرسوم:59/80 بتاريخ 08 مارس 1980، الذي يتضمن إحداث المراكز الطبية و التربوية و المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين، وتنظيمها وتسييرها، وكذا المراكز و جمعيات الأطفال المعاقين ذهنياً التابعة لفدرالية الأطفال المعاقين ذهنياً "والتي بدأت برعاية هذه الفئة منذ 1974، وهي بالتالي تسبق مراكز وزارة التشغيل و التضامن الوطني بـ 6 سنوات فيما يتعلق بالمعاقين ذهنياً ".

(محمد أرزقي بركان،2006 ص217)

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

ثانياً: كما كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو الكشف عن الصعوبات التي قد تحدث أثناء إجرائها، و بالتالي محاولة ضبطها و تجاوزها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية .

ثالثاً : الإطئمنان على مدى صلاحية الأداة في قياسها لما صممت له في الدراسة الأساسية، و يعني بذلك الاطمئنان على مدى صدق و ثبات فقرات الأداة في قياسها للسلوكيات الخاصة بممارسة معلم ذوي الإحتياجات الخاصة للعملية التعليمية المكيفة لاحتياجات المتعلمين من فئة الإعاقة الذهنية الخفيفة و المتوسطة، والمحددة في الدراسة الحالية.

2.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت هذه العينة في عشرة (10) معلمين يدرسون التلاميذ من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة). تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أصل 22 معلم، يدرسون الإعاقة الذهنية الخفيفة و المتوسطة ، و هم موزعين على المراكز كالآتي:

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية

المراكـــز	العدد الإجمالي للمعلمين	عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية
المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً المخادمة بمدينة ورقلة.	07	02
جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً بني ثور بمدينة ورقلة.	06	03
المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بضاية بن ضحوة بمدينة غرداية .	05	02
جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً بني يزقن بمدينة غرداية .	04	03
المجمـــوع	22	10

نلاحظ من خلال الجدول أن العدد الإجمالي للمعلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة و المتوسطة بالمراكز المذكورة أعلاه، قد بلغ 22 معلما. أختير منهم للدراسة الاستطلاعية عشرة(10) معلمين يمثلون نسبة 45 % من العدد الإجمالي للمعلمين.

أما توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية العشرة معلمين حسب متغير الجنس، والسلك الوظيفي فموضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرات الجنس و السلك الوظيفي .

المتغيرات	جنس المعلم				السلك الوظيفي			
	ذكر		أنثى		مربي مختص		مربي	
المركز	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بمخادمة بمدينة ورقلة.	01	%10	01	%10	/	/	02	%20
جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً ببني ثور بمدينة ورقلة.	/	/	03	%30	03	%30	/	/
المركزالطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بضاية بن ضحوة بمدينة غرداية .	01	%10	01	%10	/	/	02	%20
جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً ببني يزقن بمدينة غرداية .	/	/	03	%30	02	%20	01	%10
المجموع	02	%20	08	%80	05	%50	05	%50

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن العينة الاستطلاعية تكونت أغلبها من معلمات، حيث مثلت نسبة 80 % . أما المعلمين الذكور فقد مثلوا نسبة 20 %. فيما يخص السلك الوظيفي، فقد مثل المربون المختصون نسبة 50 %، و النسبة نفسها بالنسبة للمربين .

أما عن توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية، فموضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدارسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية

متوسط سنوات الأقدمية	المربي المختص	المربي

المـركز	أقل من 9 سنوات	أكبر من 9 سنوات	أقل من 9 سنوات	أكبر من 9 سنوات
المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بمخادمة بمدينة ورقلة.	/	/	02	/
جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً ببني ثور بمدينة ورقلة.	01	02	/	/
المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بضاية بن ضحوة بمدينة غرداية .	/	/	01	01
جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً ببني يزقن بمدينة غرداية .	02	/	/	01

يتضح من خلال الجدول أن متوسط سنوات الأقدمية لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للمراكز الأربع، قد بلغ 09 سنوات، و عليه فقد بلغ عدد المربيين المختصين 03 ممن لديهم سنوات أقدمية أقل من 09 سنوات، و 02 ممن لديهم سنوات أقدمية أكثر من 09 سنوات. في حين المربيين فقد بلغ عددهم 03 ممن لديهم سنوات أقدمية أقل من 09 سنوات و 02 ممن لديهم سنوات أقدمية أكثر من 09 سنوات. أما فيما يخص المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية فقد تمثل في المستوى الثانوي.

3.وصف أداة جمع البيانات :

لغرض تحديد الكفاية التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، قامت الباحثة بتتبع سلسلة من الإجراءات مكنتها من الوصول إلى مجموعة من الكفايات التعليمية. تمثلت هذه الإجراءات فيما يلي :

أ) تحليل المهام :Task analysis :

تعد إحدى وسائل الكشف عن المهام المكلف بها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة والمحددة في السلوكات القابلة للملاحظة والقياس والتي يؤديها المعلم في المواقف التعليمية وداخل الحجرة الدراسية مع فئة المعوقين ذهنيا. ويتم ذلك من خلال " تحليل المهمة التعليمية إلى مكونات فرعية تتدرج في خطواتها وفق مبادئ التدريس الأساسية لتحقيق الأهداف ". **(فخر الدين القلا وآخر،2004، ص362)**

قد اعتمدت الباحثة في تحليل المهام المسندة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة على إطلاعها على ما يلي :

أولاً : النصوص التشريعية والتنظيمية للأشخاص المعوقين، والصادرة عن المديرية العامة للتضامن الوطني التابعة لوزارة التشغيل و التضامن الوطني و المنشورة في شهر مارس 2004 . حيث أشار المشرع في الباب الثاني و الثالث الخاصين بسلك المربي و المربي المختص في تحديد المهام في المادة (35/30)إلى:(أنهم مكلفون بتقديم تعليم متخصص، وتحضير البرامج و متابعة تطبيقها).أنظر الملحق رقم (01)

ثانياً : الإطلاع على دليل المربي المختص في التكفل بالإعاقة الذهنية داخل المراكز المتخصصة ، إذ قامت الباحثة بمراجعة الدليل الوطني الصادر سنة 1992/1991 عن المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين ذهنياً.حيث إشتمل الدليل على الجوانب التنظيمية والبيداغوجية الخاصة بإستراتجيات التعليم المتخصص، القائم على استراتجيات التدريس التشخيصي العلاجيprescriptive/ Teasing - Diagnostic Strategy /.والذي يقوم في فلسفته على: " أن أغلب الطلاب بإمكانهم تعلم معظم ما يدرس داخل المدرسة و بدرجة عالية من الكفاءة و الإتقان تحت شروط معينة. وهي توفر الوقت الكافي لإتقان ما يتعلمونه و معرفتهم بما هو مطلوب منهم تعلمه بالضبط. أي معرفتهم بالأهداف المراد تحقيقها بشكل واضح و محدد يمكن قياسه. وأيضاً تقديم المساعدة لهم حينما وحيثما يواجهون صعوبات في التعلم، وتعليمهم بطريقة تدريس مناسبة لخصائصهم، مع تحديد مستوى الأداء المطلوب من الطالب تحقيقه، ليعتبر متمكناً من التعلم ".

(حسن حسين زيتون، 2003،ص228)

على هذا الأساس قد تحددت المهام التعليمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، في مدى قدرته على تحديد أهداف النشاط بدقة حسب كل مرحلة أو وحدة تعليمية فرعية و تحديد مراحل تسيير النشاط، و الطريقة المعتمدة في تنفيذ النشاط وأساليب تقييم النشاط و استثمار نتائجه، سواءً في تعزيز أثر التعلم، أو الاستفادة منها في توجيه وتعديل المكتسبات لمن لم يتمكن من الوصول إلى الأهداف المنشودة في العملية التعليمية .

ثالثاً : الإطلاع على دليل المربي المتخصص في مجال الإعاقة الذهنية و الصادر عن المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، إدارة التربية بتونس (1995)، والذي تضمن مجموعة من التوجيهات التربوية و التعليمية الخاصة بكيفية تعليم المعاقين ذهنياً وفق مشروع بيداغوجية الأهداف السلوكية، والتي تتوقع من المربي أن يكون لديه الكفاية في تخطيط النشاط (وضع الأهداف، ضبطها ومدى وضوحها)، ثم تنظيم مراحل إنجاز النشاط اليومي و تحديد معيار النجاح .

رابعاً: إجراء مقابلة مع المستشار التقني(*) الخاص بالمراكز المتخصصة في الإعاقة الذهنية بولاية ورقلة. والغرض منها، كان محاولة التعرف ميدانياً على الممارسة التعليمية. بمعنى آخر الأداء الفعلي أو الممارسة التعليمية الفعلية التي يقوم بها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين ذهنياً). و لتحقيق ذلك، وجه له السؤال الآتي :

" ما هي الخطوات اللازم إتباعها عند أداء النشاط التعليمي داخل حجرة الدراسة مع التلاميذ المعوقين ذهنيا ؟ "

بعد الإجابة تم تحديد الكفايات الفرعية الآتية :

تحديد أهداف النشاط، و تحضير الوسائل التعليمية اللازمة للنشاط، و تسيير النشاط و أساليب تقييم النشاط .

(*) المستشار التقني هو العامل بالمراكز المتخصصة في التكفل بالمعاقين ذهنيا والمكلف بتنسيق الأعمال البيداغوجية مع المدير، والمشاركة في إعداد البرامج وتقييم تطبيقها، وتنشيط الجلسات التربوية.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، مارس2004،عدد 25، ص26)

خامساً: مراجعة الدراسات السابقة من أجل الحصول على المؤشرات الخاصة بالممارسة التعليمية الفعالة بالرغم من أنه ليس هناك إتفاق بين الباحثين حول الكفايات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. و من بين هذه الدراسات نذكر: دراسة "أسامة البطاينة" (2004) بالأردن ، والتي اطلعنا من خلالها على قائمة تقييم الكفايات التعليمية الخاصة بالدمج التربوي " للندرز و ويفرز " (1991) " landers and weavers "

و طورها "هارون"(1995). والتي تحتوي على 52 كفاية تدريسية لازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

(أسامة البطاينة،2004،ص40)

ثم دراسة "محمد مقداد"(2006)، والذي تناول فيها القضايا الخاصة بعملية تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. و قد أكد فيها على ضرورة تدريب المعلمين على الكفايات التعليمية اللازمة، و الإهتمام بالإعداد الجيد لهم، و التركيز في إعدادهم على ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد، والمحتوى، ومستويات التلاميذ و أيضاً تنويع و مدى مشاركة المتعلم، و كذلك استخدام أساليب متنوعة في تقويم المتعلمين. كالاختبارات التحصيلية (المعرفية)، والاختبارات العملية (الكيفية). إضافة إلى فحص صدق محتوى البرامج .

(محمد مقداد، 2006،ص43-45)

إلى جانب دراسة "وائل محمد مسعود" (2004) والذي حاول تحديد أهداف التدريب الميداني للطالب المعلم في ميدان التربية الخاصة في ضوء الدراسات السابقة. و ما انتهت إليه دراسته، هو تحديد المهارات اللازمة للتدريب الميداني للطالب المعلم والمتمثلة في التركيز على تنمية مهارات التدريس من جوانبه المختلفة وهي: التخطيط والإعداد والتنظيم وتحديد الوسائل والأساليب التعليمية ومهارات التواصل مع التلاميذ والإدارة الصفية.

(وائل محمد مسعود، 2004،ص128)

كما تم الإطلاع على بعض الدراسات القريبة من موضوع الدراسة من حيث إهتمامها بتقييم الكفايات التعليمية لدى المعلمين و من بينها، دراسة "سلوى محمد علي مرتضى" (1996)، والتي قامت "بتصميم قائمة لقياس مستوى أداء معلمات رياض الأطفال. وقد احتوت على الكفايات الفرعية الآتية: تحديد الأهداف التربوية تنفيذ المعلمة للأنشطة، إستعمال الوسائل والأدوات والألعاب، تعزيز المعلمة لخبرات الأطفال، مراعات المعلمة للفروق الفردية بين الأطفال، حوار المعلمة مع الأطفال شخصية المعلمة، إنتماء المعلمة للمهنة ".

(سلوى محمد علي مرتضى، 1996،ص241-243)

إلى جانب بطارية تقدير كفاءة المعلم من إعداد "أحمد الرفاعي محمد غنيم مصطفى"(1985)، والذي "استعان في إعدادها بدليل "ستانفورد" في إعداد مقاييس لتقدير

كفاءة المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد اشتملت على الكفايات التعليمية الفرعية الآتية: الخاصة بتقييم أداء المعلم في الفصل وهي: الأهداف، إبتداء الدرس عرض الدرس، تسلسل العرض، إشراك التلاميذ، إنهاء الدرس، علاقة المعلم بالتلاميذ ".

(أحمد الرفاعي محمد غنيم مصطفى، 1985،ص19)

الملاحظ على هذه المراجعة للتراث العلمي، وفي حدود إطلاع الباحثة بأن الأدوات التي استخدمت في قياس آداء معلم ذوي الاحتياجات الخاصة خاصةً. قد اعتمدت على نوع واحد ألا وهو القوائم، وعلى تحليل استجابات المعلمين إزاء فقراتها. ولم تعتمد على ملاحظة الأداء الفعلي لتلك الكفايات داخل الحجرة الدراسية وخلال حصة النشاط اليومي.

في هذا السياق يشير "محمد الدريج" (1991) " بأن معظم شبكات تحليل العملية التعليمية تتميز بالخصائص الأساسية الآتية: كل شبكة باعتبارها نظام تحليل تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي شديد التعقيد. كما تجسد كل شبكة نموذجاً وتصوراً معينا ورؤية خاصة لواقع، وإن هذا التصور يمنح كل شبكة باعتبارها نسقا، خصوصيتها. ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها. وكل شبكة تتخذ شكل مجموعة من المرائي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها. وأيضا تتضمن كل شبكة عملية تجزئة لهدف تحليل السلوك الملاحظ وترتيبه".

(محمد الدريج، 1991،ص143)

لأجل ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد شبكة ملاحظة خاصة بتقييم الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا، والتي تكونت في صورتها الأولية من أربعة أبعاد تمثل الكفايات التعليمية ، والجدول الآتي يوضح ذلك .

جدول رقم (07) يوضح أبعاد أداة شبكة الملاحظة

اسم الكفايات	عدد الفقرات
التهيئة الملائمة للنشاط	03
تسيير النشاط	09

الاتصال والتفاعل الصفي	12
تقييم تسيير النشاط	03

يتضح من خلال الجدول أن الأبعاد الأربعة لأداة شبكة الملاحظة قد إحتوت على 27 فقرة تمثل الكفايات التعليمية الفرعية التي يمارسها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة مع فئة المعاقين ذهنيا، وقد قسمت الفقرات على كل بعد حسب ما يحتويه. فبعد التهيئة الملائمة للنشاط إحتوى على ثلاثة كفايات فرعية، ثم بعد تسيير النشاط إحتوى على 09 كفايات فرعية، و بعد الإتصال والتفاعل الصفي إحتوى على 12 كفاية فرعية، أما عن بعد تقييم تسيير النشاط فقد إحتوى على 03 كفايات فرعية.

مع الإشارة أنه قد تم إضافة فقرات أخرى لأبعاد الأداة بعد صدق المحكمين ليصبح عدد فقرات الأداة في صورتها النهائية 34 فقرة.

- **صياغة الفقرات:** ظهرت في صورة عبارات ذات الإتجاه الموجب، أما عن الإجابة عنها فكان في شكل إختيار إجابة من ثلاثة إجابات: (يمارسها دائما، يمارسها أحيانا لا يمارسها)

- **شكل الأداة:** إحتوت الأداة على بيانات أولية تتمثل في معلومات خاصة بالملاحظ تتعلق بإسمه، مهنته، خبرته المهنية، المركز الطبي البيداغوجي الذي يمارس فيه مهنته، ثم. عليه أن يسجل رقم الملاحظة، تاريخ إجراء الملاحظات، موضوع النشاط الملاحظ مستوى القسم الملاحظ (خفيف أو متوسط) وأخيرا مدة الملاحظة. من جهة أخرى إحتوت الأداة على معلومات خاصة بالمعلم يطلب من الملاحظ ملؤها والمتعلقة بالجنس، السلك الوظيفي له (مربي، مربي مختص)، سنوات الأقدمية في المهنة ثم المؤهل العلمي له (متوسط ثانوي، جامعي). **أنظر الملحق رقم (06)**

يلي ذلك تعليمات خاصة بالملاحظ توضح له طريقة تسجيل الملاحظات مع التذكير أنه قد تم تزويد الملاحظ بالتعاريف الإجرائية لمتغير الكفايات التعليمية كي يتسنى ملاحظتها وبالتالي سهولة رصدها على البطاقة.

- **مفتاح التصحيح:** يطلب من الملاحظ وضع علامة (×) في خانة الكفاية الملاحظة بإختيار أحد البدائل الثلاثة: (يمارسها دائما، يمارسها أحيانا، لا يمارسها) حيث تمنح: درجة (2) للإختيار الأول و درجة (1) للإختيار الثاني و درجة (0) للإختيار الثالث.

كما تجدر الإشارة إلى أنه قبل البدء في عملية التصحيح يجب مراجعة البطاقات الملاحظة لكل معلم وتفحص ما إذا كان الملاحظ قد أغفل عن رصده للملاحظات.

4. مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية خلال شهر أفريل 2007 بالمراكز الآتية :

1. بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بالمخادمة (مدينة ورقلة).
2. بمركز جمعية الأطفال المعوقين ذهنياً بني ثور (مدينة ورقلة).
3. بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بضاية بن ضحوة (مدينة غرداية) .
4. بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بني يزقن (مدينة غرداية) .

قد سعت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية إلى أن تجمع بين هذين النوعين من المراكز، سواء التابعة لوزارة التضامن الوطني أو لفدرالية الأطفال المتخلفين ذهنياً، لقلة المراكز المتخصصة في التكفل بفئة المعوقين ذهنياً في ولايات الجنوب الجزائري المحددة في الدراسة، مقارنة بشساعة أراضيها و بعد المسافات فيما بينها .

5. إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

بعدما تم تحديد مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية، و المتمثل في المراكز سالفة الذكر، أجريت اتصالات مع إدارة المراكز بداية من شهر أفريل 2007 للحصول على الموافقة، ثم الاتصال ببعض الأعضاء من الفريق البيداغوجي وهم: الأخصائيين النفسانيين، والتربويين، والمشرفين التربويين، لغرض إشراكهم في الدراسة، ذلك على أساس أن لديهم تكوينا قاعديا بالمجال النفسي والتربوي و معرفة سابقة، و خبرة بأدوات الفحص و الكشف، و البحث النفسي و التربوي. مما يؤهلهم لفهم واستيعاب محتوى أداة شبكة الملاحظة.

فيما يلي جدول يوضح توزيع الملاحظين، وهم: الأخصائيين النفسانيين والتربويين و كذا المشرفين التربويين حسب المهنة و سنوات الأقدمية في المركز المتخصص.

جدول رقم (08) يوضح توزيع الملاحظين حسب المدينة والمهنة و سنوات الأقدميــة في المركــز

الولاية	المركز	الملاحظين	المهنة	سنوات الأقدمية
مدينـة ورقلـة	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بالمخادمة	الملاحظ الأول	أخصائي نفساني	04 سنوات
		الملاحظ الثاني	أخصائي نفساني	08 سنوات
	مركز جمعية أولياء الأطفال	الملاحظ الأول	أخصائي نفساني	03 سنوات

	المعوقين ذهنياً بني ثور			
		الملاحظ الثاني	أخصائي تربوي	04 سنوات
مدينة غرداية	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بضاية بن ضحوة	الملاحظ الأول	أخصائي نفساني	03 سنوات
		الملاحظ الثاني	أخصائي نفساني	06 سنوات
	مركز جمعية أولياء الأطفال المتخلفين ذهنياً بني يزقن	الملاحظ الأول	أخصائي نفساني	03 سنوات
		الملاحظ الثاني	مشرفة بيداغوجية	14 سنوات

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن أغلب الملاحظين هم من الأخصائيين النفسانيين والتربويين، فيما عدا مشرفة تربوية واحدة. و بلغ معدل سنوات الأقدمية في ميدان التكفل بفئة المعوقين ذهنياً 04 سنوات بالنسبة للأخصائيين النفسانيين والتربويين بينما تنفرد المشرفة التربوية بـ 14 سنة أقدمية في العمل مع فئة المعوقين ذهنياً .

قد تمت عملية التدريب على إجراء الملاحظة وفق الخطوات الآتية :

1. الالتقاء بالملاحظين بمقر المراكز التي يعملون بها، وحشد رغبتهم للمشاركة في الدراسة.
2. تخصيص حصة تدريبية مدتها ساعتان، جرت على النحو الآتي :
   - التعريف بالأداة و فقراتها قصد الاطمئنان على وضوحها وسهولة ملاحظتها.
   - حث الملاحظين على استخدام تقنية الملاحظة مع المعلم أثناء قيامه بالنشاط مع التلاميذ، و تسجيل ملاحظاتهم عن طريق ملئ بطاقة الملاحظة في نفس الوقت الذي يلاحظ فيه المعلم و هو يعرض نشاطه. حتى نقلل من احتمالات التحيز و ضمان عدم نسيان تفاصيل الملاحظة، و تأثير الملاحظين على ملاحظة

بعضهم البعض .

- تم تكليف ملاحظ أول وملاحظ ثاني لملاحظة نفس المعلم.
- تكرار عملية الملاحظة بالنسبة لكل ملاحظ لنفس المعلم ثلاثة مرات، و في أنشطة بيداغوجية مختلفة، على أن تكون المدة الزمنية للملاحظة مرتبطة بنهاية النشاط .
- التأكيد في إجراء الملاحظات على أن تكون في الفترة الصباحية، أي خلال إجراء المعلمين للأنشطة البيداغوجية.
- التأكيد على أن الملاحظات تخص المعلمين الذين يمارسون نشاطهم مع فئة المعوقين ذهنيا من الدرجة الخفيفة و المتوسطة .

إعطاء مدة أسبوع للتدريب على الأداة، و كان ذلك في الفترة الممتدة من 08 إلى 15 أفريل 2007.أما الفترة الممتدة من17إلى غاية24 أفريل،خصصت لتطبيق الدراسة الإستطلاعية.

6. الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات :

- صدق المحكمين :

استخدمنا نوعاً من أنواع الحكم على صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها. و بمعنى آخر "أن يكون هذا الاختبار قادراً على أن يميز بين القدرة التي يقيسها والقدرات الأخرى التي يحتمل أن تختلط بها و تتداخل معها" .

(سعد عبد الرحمان، 1983، ص224)

- التحكيـم الأول :

لتحقيق ذلك، قامت الباحثة بإعداد إستمارة تحكيم وفق النموذج الذي أعدته الأستاذة الدكتورة نادية مصطفى الزقاي (2005)* والتي تصف السلوكات الخاصة بالكفايات التعليمية التي يمارسها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة مع فئة المعاقين ذهنياً أثناء النشاط اليومي وداخل الحجرة الدراسية. بعدها تم عرضها على تسعة (09) محكمين خبراء ،

منهم أربعة (04) بدرجة أستاذ التعليم العالي: إثنان (02) متخصصين في التربية الخاصة، و إثنان (02) في علوم التربية.

أما الأربعة (04) الآخرون، فهم برتبة أستاذ محاضر، واحد (01) منهم متخصص في التربية الخاصة، و الثلاثة (03) الباقون متخصصون في علم النفس وعلوم التربية.أما المحكم التاسع، فمستشار تقني تربوي بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً بمدينة ورقلة . أنظر الملحق رقم (03)

كان الغرض من ذلك، إبداء آرائهم حول بناء الأداة فيما يتعلق بوضوح التعليمة، و مناسبة البدائل وعددها، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد، وكفايتها من حيث العدد و وضوحها، و ترتيبها و سلامتها لغوياً. كانت نتائج تفريغ استمارة التحكيم كالآتي :

* مداخلة قدمت في فعاليات اليوم الدراسي "حول منهجية إعداد مذكرة"
بقسم علم النفس وعلم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

جدول رقم (09) يوضح نتائج تحكيم أداة شبكة الملاحظة في صورتها الأولية.

أبعاد إستمارة التحكيم	إستجابة المحكمين
وضوح التعليمة	إتفاق كلي للمحكمين
مناسبة البدائل و عددها	إتفاق كلي للمحكمين
إنتماء الفقرات للأبعاد	إتفاق كلي للمحكمين

عدد الفقرات	إتفاق جزئي حول كفاية عدد الفقرات في كل من بعد تسيير النشاط و الإتصال و التفاعل الصفي و التقييم
وضوح الفقرات و ترتيبها	إتفاق كلي للمحكمين
الصياغة اللغوية للفقرات	إجراء تعديلات لبعض الفقرات

نلاحظ من خلال نتائج صدق المحكمين أن الاتفاق كان بالإجماع بالنسبة للمحكمين فيما يخص وضوح التعليمة و مناسبة البدائل وعددها.

كذلك الشأن بالنسبة لإنتماء الفقرات للأبعاد فقد صادق عليها كل المحكمين، هذا يعني بأن الفقرات تعكس الخاصية المراد قياسها.

أما عن مدى كفاية عدد الفقرات، فكان الإتفاق جزئيا بالنسبة للمحكمين حيث طلب بعضهم إضافة فقرات في كل من بعد تسيير النشاط وبعد الإتصال و التفاعل الصفي وبعد التقييم. ومن ناحية وضوح الفقرات وترتيبها فقد صادق كل المحكمين عليها بالموافقة.

فيما يخص الصياغة اللغوية للفقرات، فقد سجلت الباحثة ملاحظات حول إجراء تعديلات لبعض الفقرات.

وعلى ضوء نتائج صدق المحكمين تم إجراء تعديلات في الأداة حيث أضفنا خمسة (05) فقرات سيوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (10) يوضح نتائج تعديل الأداة فيما يخص عدد الفقرات .

البعـد	الفقـرة المضافـة
تسيير النشاط	- يعتمد على الألعاب التربوية في تنفيذ النشاط يتابع باستمرار تطبيق المتعلمين لخطوات النشاط

الإتصال و التفاعل الصفي	- يشجع الأطفال على التعبير أثناء النشاط - يستخدم أسئلة تثير تفكير المتعلمين
تقييم تسيير النشاط	- يستخدم بطاقات الملاحظة الخاصة بالتقييم اليومي للأداء الفردي للمتعلم.

أما الجدول الآتي، فيوضح التعديلات التي أجريت على الأداة من حيث الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

جدول رقم (11) يوضح نتائج التعديل فيما يخص الصياغة اللغوية لبعض فقرات الأداة.

البعـــد	رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
التهيئة	01	- يطرح في بداية الحصة سؤال مفتوح على المتعلمين حول النشاط الماضي	- يطرح في بداية الحصة سؤالاً مفتوحاً على المتعلمين حول النشاط الماضي

تسيير النشاط	01	– يقسم النشاط إلى مراحل تعليمية متسلسلة و متدرجة حسب طريقة سوقان. – يقوم في المرحلة الأولى بعرض عملي للنشاط أمام المتعلمين . – يطلب في المرحلة الثانية من المتعلمين، أن يبينوا له ما تعلموه من العرض باستخدام الإشارة فقط. – يطرح في المرحلة الثالثة على المتعلمين سؤلاً حول موضوع النشاط و يلاحظ إجابتهم الشفوية	1. يقوم في المرحلة الأولى من مراحل طريقة سوقان، التعليمية المتسلسلة و المتدرجة بعرض عملي للنشاط أمام المتعلمين . 2. يطلب من المتعلمين في المرحلة الثانية من الطريقة التعليمية لسوقان، أن يبينوا له ما تعلموه من العرض بإستخدام الإشارات فقط . 3. يطرح في المرحلة الثالثة من طريقة سوقان، سؤلاً على المتعلمين حول موضوع النشاط، و يلاحظ إجاباتهم الشفوية
	04	– يذكر المتعلمين بما تعلموه في المرحلة السابقة قبل الإنتقال إلى المرحلة الموالية.	– يلخص للمتعلمين ما تعلموه في المرحلة السابقة قبل الإنتقال إلى المرحلة الآتية .
	08	يوجه المتعلم الذي لديه صعوبات أثناء النشاط.	– يوجه المتعلمين الذين لديهم صعوبات تعليمية أثناء النشاط
	09	– يقدم إعانة للتلاميذ عندما يطلبونها.	– مستعد دوماً لتقديم المساعدة للمتعلمين عندما يطلبونها .
	03	– يعرض النشاط أمام المتعلمين بحيوية و إثارة.	– يتفاعل مع المتعلمين بحيوية و إثارة.
	05	– يستخدم عبارات شفوية (مليح، كمل،....إلخ) أثناء النشاط.	– يستخدم عبارات شفوية للتعزيز و مدح المتعلمين (مليح، واصل...إلخ).
	08	– يعتمد على نمط التفاعل معلم ↔ مجموعة في تفاعله و إتصاله بالمتعلمين.	– يستخدم نمط التفاعل من نوع معلم ↔ متعلمين بشكل تبادلي.
	09	– يشجع نمط الإتصال و التفاعل متعلم ↔ متعلم أثناء النشاط.	– يشجع نمط الاتصال و التفاعل بين المتعلمين أنفسهم أثناء النشاط.
	11	– يغير من صوته و نبرته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.	– يغير من نبرة الصوت و شدته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.
تقييم تسيير النشاط	01	يطرح أسئلة شفوية في نهاية كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية.	يطرح أسئلة شفوية في نهاية كل مرحلة للتأكد من استيعاب المتعلمين.
	03	يستغل صعوبات المتعلمين في تعديل خطوات تسيير النشاط (تنويع الوسائل – تبسيط المفاهيم).	يستثمر الصعوبات التعليمية للمتعلمين في تعديل خطوات تسيير النشاط (تنويع الوسائل– تبسيط المفاهيم).

للتوضيح أن الفقرة (01) من بعد تسيير النشاط قد تم تقسيمها إلى ثلاثة فقرات وبالتالي سيصبح عدد فقرات البعد 13 فقرة.

- التحكيم الثاني:

بعدما أجريت التعديلات المقترحة من طرف المحكمين الخبراء، تم إعداد صورة ثانية للأداة أنظر الملحق رقم (04) و تقديمها مرة ثانية لأجل التحكيم من طرف خمسة (05) ممارسين مختصين في المراكز المتخصصة بالإعاقة الذهنية تزيد خبرتهم المهنية عن ستة (06) سنوات في ميدان الإعاقة الذهنية. ثلاثة (03) منهم، هم أخصائيون نفسانيون من الدرجة الثانية، و إثنان (02) مستشارين تقنيين تربويين، أحدهما هو نفسه الذي ساهم في إعداد الأداة في صورتها الأولية، ثم إجراء التحكيم الأول لها. أنظر الملحق رقم (05)

من خلال التحكيم الثاني، تم تسجيل ملاحظات أخرى من طرف المحكمين سنعرضها في الجدول الآتـي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج التحكيم الثاني لأداة شبكة الملاحظة في صورتها المعدلة

أبعاد إستمارة التحكيم	إستجابـة المحكميـن
وضوح التعليمة	إتفاق كلي للمحكمين
مناسبة البدائل و عددها	إتفاق كلي للمحكمين
إنتماء الفقرات للبعد	إتفاق كلي للمحكمين

عدد الفقرات	إتفاق كلي للمحكمين
وضوح الفقرات و ترتيبها	إتفاق كلي للمحكمين
الصياغة اللغوية للفقرات	إتفاق أربعة محكمين مقابل واحد طلب إعادة صياغة الفقرات (04،07،11) لبعد تسيير النشاط. والفقرة (04) لبعد الإتصال والتفاعل الصفي، و الفقرة(01) لبعد تقييم تسيير النشاط.

إذا من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أنه كان هناك إتفاق كلي للمحكمين بالنسبة لمكونات الأداة، فيما عدا الصياغة اللغوية للفقرات المذكورة سالفا، فقد أخذت بعين الإعتبار في الصياغة النهائية للأداة.

من خلال ما سبق، فإن نتائج صدق المحكمين تطمئن على مدى صلاحية الأداة في قياس ما صممت له في الدراسة الأساسية.

2.6 – ثبات الأداة :

" يشير ثبات أداة شبكة الملاحظة إلى إمكان استخدام الأداة أو عدم إمكان استخدامها، لكي تؤدى الملاحظة بدقة...، وتحدد الدقة عادة بمقارنة ملاحظات الأول بغيره من ذوي الخبرة " . **(فخر الدين القلا و أخر، 2004، ص 414)**

إعتمدت الباحثة في حساب ثبات الأداة على طريقة حساب نسبة الاتفاق ما بين الملاحظة الأولى والملاحظة الثانية لملاحظين مختلفين، حيث قمنا بحساب درجة الاتفاق و الإختلاف بين بطاقة الملاحظة الأولى للملاحظ الأول و بطاقة الملاحظة الأولى للملاحظ الثاني بالنسبة لنفس المعلم و في نفس النشاط ، و في نفس الوقت.

تكررت العملية نفسها بالنسبة لبطاقات الملاحظة الثانية و الثالثة و مع باقي المعلمين العشر الممثلين لعينة الدراسة الاستطلاعية.

للتحقق من ذلك تم تطبيق معادلة كوبر(1983)(*)

(فخر الدين القلا وآخر،2003، ص414)

(*) نسبة الإتفاق = $\frac{\text{عدد مرات الإتفاق} + \text{عدد مرات الإختلاف}}{\text{عـــــدد مـــــرات الاتفاق}} \times 100$

واستخراج نسبة الاتفاق لكل الفقرات المكونة لأبعاد شبكة الملاحظة موضوع الدراسة و الجداول الآتية تبين ذلك حسب كل بعد من أبعاد الأداة.

- بعد التهيئـــة :

يوضح الجدول الآتي، مجموع الاتفاقات و مجموع الاختلافات ما بين الملاحظين في الملاحظة الأولى و الثانية و الثالثة لملاحظين مختلفين، و كذا نسبة الاتفاق بينهما في كل فقرة من الفقرات المنتمية لبعد التهيئة.

جدول رقم (13) يوضح نسبة الاتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد التهيئة الملائمة للنشاط في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين.

الفقرة	بطاقة الملاحظة الأولى			بطاقة الملاحظة الثانية			بطاقة الملاحظة الثالثة			متوسط مج% الإتفاق
	مج الاتفاق	مج الاختلاف	% الاتفاق	مج الاتفاق	مج الاختلاف	% الاتفاق	مج الاتفاق	مج الاختلاف	%الاتفاق	
01	06	04	% 60	07	03	% 70	09	01	%90	%73,33
02	09	01	% 90	07	03	% 70	06	04	%60	%73,33
03	08	02	% 80	08	02	% 80	05	05	%50	%70
نسبة الإتفاق للبعد	23	07	% 76.66	22	08	% 73.33	20	10	%66.66	%72,22

نلاحظ من الجدول السابق أن متوسط الاتفاق ما بين الملاحظين في بطاقات الملاحظة الأولى و الثانية و الثالثة في بعد التهيئة قد بلغ 72.22 % حيث وصلت نسبة الاتفاق بينهما- أي الملاحظ الأول و الملاحظ الثاني في بطاقة الملاحظة

الأولى حول نفس البعد 76.66 %، و في بطاقة الملاحظة الثانية 73.33 %، أما في بطاقة الملاحظة الثالثة بلغت نسبة الإتفاق فيها 66.66 %. بينما بلغ متوسط نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول الفقرة الأولى في بعد التهيئة في بطاقات الملاحظات الثلاث 73.33

% و هي النسبة نفسها بالفقرة الثانية ، أما الفقرة الثالثة فقد بلغ متوسط نسبة الإتفاق حولها 70 % . وعليه فإن نسبة الإتفاق ما بين الملاحظين و التي توصلنا إليها من خلال إجراء كل ملاحظ منهما ثلاثة ملاحظات لنفس المعلم هي نسبة عالية. بذلك يجيز لنا الاطمئنان على ثبات البعد إذا ما طبق في الدراسة الأساسية.

- بعد تسيير النشاط :

يوضح الجدول الآتي مجموع الإتفاق و مجموع الإختلاف بين الملاحظين في بطاقة الملاحظة الأولى و بطاقة الملاحظة الثانية و بطاقة الملاحظة الثالثة لملاحظين مختلفين، وكذا يبين نسبة الإتفاق بينهما في كل فقرة من الفقرات المنتمية لبعد تسيير النشاط.

جدول رقم (14) يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد تسيير النشاط في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين

الفقرة	بطاقة الملاحظة الأولى			بطاقة الملاحظة الثانية			بطاقة الملاحظة الثالثة			متوسط مج% الإتفاق
	مج الاتفاق	مج الاختلاف	% الاتفاق	مج الاتفاق	مج الاختلاف	% الاتفاق	مج الاتفاق	مج الاختلاف	%الاتفاق	

01	08	02	%80	07	03	%70	08	02	%80	%76,66
02	05	05	%50	08	02	%80	06	04	%60	%63,33
03	07	03	%70	09	01	%90	05	05	%50	%66,66
04	08	02	%80	09	01	%90	10	00	%100	%90
05	06	04	%60	07	03	%70	09	01	%90	73,33%
06	05	05	%50	07	03	%70	07	03	%70	%63,33
07	09	01	%90	05	05	%50	07	03	%70	%70
08	10	00	%100	09	01	%90	10	00	%100	%96,66
09	10	00	%100	10	00	%100	10	00	%100	%100
10	09	01	%90	08	02	%80	07	03	%70	%80
11	06	04	%60	07	03	%70	07	03	%70	%66,66
12	08	02	%80	09	01	%90	09	01	%90	%86,66
13	09	01	%90	08	02	%80	10	00	%100	%90
نسبة الإتفاق للبعد	100	30	%76.92	103	27	%79.23	105	25	%80.77	%78,97

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط نسبة الإتفاق ما بين الملاحظين في بطاقات الملاحظة الأولى و الثانية والثالثة بالنسبة لفقرات بعد تسيير النشاط قد بلغ 78.97%، حيث بلغت نسبة الإتفاق بينهما في بطاقة الملاحظة الأولى حول نفس البعد و بالنسبة لكل الفقرات 76.92%، و في بطاقة الملاحظة الثانية 79.23%. أما في بطاقة الملاحظة الثالثة، بلغت نسبة الإتفاق 80.77%. في حين تراوح متوسط نسبة الإتفاق بين الملاحظة الأولى و الملاحظة الثانية، حول فقرات بعد تسيير النشاط وفي بطاقات الملاحظة الثلاث، ما بين 63.33% في الفقرة الثانية و 100 % في الفقرة التاسعة. وهي متوسطات نسب إتفاق عالية. وعليه يمكن الإطمئنان على ثبات فقرات البعد إذا ما أستخدمت في الدراسة الأساسية.

- بعد الاتصال و التفاعل الصفي :

يوضح الجدول الآتي مجموع الاتفاق و مجموع الاختلاف ما بين الملاحظين في بطاقة الملاحظة الأولى و بطاقة الملاحظة الثانية و بطاقة الملاحظة الثالثة لملاحظين مختلفين. وكذا يبين نسبة الاتفاق بينهما في كل فقرة من الفقرات المنتمية لبعد الاتصال و التفاعل الصفي.

جدول رقم (15) يوضح نسبة الاتفاق ما بين الملاحظين حول فقرات بعد الاتصال و التفاعل الصفي في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين

	بطاقة الملاحظة الأولى			بطاقة الملاحظة الثانية			بطاقة الملاحظة الثالثة			متوسط
	مج	مج	% الاتفاق	مج	مج	% الاتفاق	مج	مج	%الاتفاق	

الفقرة	الاتفاق	الاختلاف		الاتفاق	الاختلاف		الاتفاق	الاختلاف		مج% الإتفاق
01	09	01	% 90	08	02	% 80	10	00	%100	%90
02	10	00	% 100	10	00	% 100	10	00	%100	%100
03	08	02	% 80	06	04	% 60	09	01	%90	%76,66
04	09	01	% 90	09	01	% 90	09	01	%90	%90
05	10	00	% 100	10	00	% 100	08	02	%80	%93,33
06	06	04	% 60	05	05	% 50	08	02	%80	%63,33
07	05	05	% 50	08	02	% 80	08	02	%80	%70
08	06	04	% 60	08	02	% 80	08	02	%80	%73,33
09	08	02	% 80	06	04	% 60	07	03	%70	%70
10	09	01	% 90	09	01	% 90	07	03	%70	%83,33
11	08	02	% 80	08	02	% 80	08	02	%80	%80
12	10	00	% 100	07	03	% 70	10	00	%100	%90
13	08	02	% 80	06	04	% 60	08	02	%80	%73,33
14	07	03	% 70	05	05	% 50	06	04	%60	%60
نسبة الإتفاق للبعد	113	27	% 80.71	105	35	% 75	116	24	%82.86	%79,52

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط نسبة الاتفاق ما بين الملاحظين في بطاقات الملاحظة الأولى و الثانية و الثالثة بالنسبة لفقرات بعد الإتصال و التفاعل الصفي قد بلغ 79.52 %.حيث بلغت نسبة الاتفاق بينهما في بطاقة الملاحظة الأولى حول نفس البعد و بالنسبة لكل الفقرات 80.71%، و في بطاقة الملاحظة الثانية بلغت نسبة الإتفاق 75%. أما في بطاقة الملاحظة الثالثة بلغت نسبة الاتفاق 82.86%. بينما تراوح متوسط نسب الاتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد الاتصال و التفاعل الصفي و في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث ما بين 60 % في الفقرة رقم 14، و 100% في الفقرة رقم 02. و بناءاً على ذلك فإن متوسطات نسب الاتفاق ما بين الملاحظين حول فقرات بعد الاتصال و

التفاعل الصفي هي نسب عالية. و بذلك يمكن الاطمئنان على ثبات فقرات البعد إذا ما أستخدمت في الدراسة الأساسية.

- بعد التقييم :

يوضح الجدول الآتي مجموع الإتفاق و مجموع الإختلاف ما بين الملاحظين في بطاقة الملاحظة الأولى وبطاقة الملاحظة الثانية و بطاقة الملاحظة الثالثة لملاحظين مختلفين. و كذا يبين نسبة الإتفاق بينهما في كل فقرة من الفقرات المنتمية لبعد التقييم.

جدول رقم (16) يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظين حول فقرات بعد التقييم في كل من بطاقات الملاحظة الثلاث لعشر معلمين

الفقرة	بطاقة الملاحظة الأولى			بطاقة الملاحظة الثانية			بطاقة الملاحظة الثالثة			متوسط مج% الإتفاق
	مج الاتفاق	مج الاختلاف	% الاتفاق	مج الاتفاق	مج الاختلاف	% الاتفاق	مج الاتفاق	مج الاختلاف	%الاتفاق	
01	07	03	% 70	04	06	% 40	07	03	%70	%60
02	05	05	% 50	05	05	% 50	06	04	%60	%53,33
03	05	05	% 50	04	06	% 40	09	01	%90	%60
04	10	00	% 100	08	02	%80	07	03	%70	%83,33
نسبة الإتفاق للبعد	27	13	% 67.5	21	19	52.5 %	29	11	%72.5	%64,17

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط نسبة الاتفاق ما بين الملاحظين في بطاقات الملاحظة الأولى والثانية والثالثة بالنسبة لفقرات بعد التقييم قد بلغ 64.17 %. حيث بلغت نسبة الاتفاق بينهما في بطاقة الملاحظة الأولى حول نفس البعد و بالنسبة لكل الفقرات 67.5 %، و في بطاقة الملاحظة الثانية 52.5%. أما في بطاقة الملاحظة الثالثة بلغت نسبة الاتفاق 72.5%. بينما تراوح متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظة الأولى والملاحظة الثانية حول فقرات بعد التقييم و في بطاقات الملاحظة الثلاث، ما بين 53.33% في الفقرة رقم 02، و 83.33% في الفقرة رقم04 . انطلاقا من هذه النسب العالية، يمكن الاطمئنان على ثبات فقرات بعد التقييم إذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

إضافة إلى تطبيق نسبة الاتفاق ما بين الملاحظين لحساب ثبات فقرات الأداة المصممة في الدراسة، تم الاعتماد على أسلوب آخر من أساليب حساب الثبات و هو معامل **ألفاكرومباخ.**

- حساب معامل ألفاكرومباخ :

يعد معامل **ألفاكرومباخ** "من الأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً في الدراسات النفسية والتربوية للتأكد من مدى ثبات الأداة . إذ يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، و بذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار". **(سعد عبد الرحمان، 1983 ،ص210)**

كما هو شكل من أشكال حساب التناسق الداخلي للأداة. و قد أعتمد في حساب الثبات بالنسبة لكل بعد من الأبعاد المكونة للأداة بالنسبة للملاحظ الأول ثم بالنسبة للملاحظ الثاني و فيما يتعلق بملاحظتهما الثلاث. والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (17) يوضح قيم معاملات ألفاكرومباخ بالنسبة لكل ملاحظ و فيما يتعلق بكل بعد من أبعاد الأداة.

	مكونات الأداة (الأبعاد)	مكونات الأداة (الأبعاد)

	بعد التهيئة	بعد تسيير النشاط	بعد الإتصال و التفاعل الصفي	بعد التقييم	بعد التهيئة	بعد تسيير النشاط	بعد الإتصال و التفاعل الصفي	بعد التقييم
	معامـلات ألفاكروميـاخ				معامـلات ألفاكروميـاخ			
بطاقة الملاحظة الأولى	0.82	0.63	0.66	0.79	0.84	0.76	0.72	0.70
بطاقة الملاحظة الثانية	0.87	0.72	0.70	0.80	0.87	0.75	0.73	0.77
بطاقة الملاحظة الثالثة	0.87	0.67	0.65	0.74	0.86	0.62	0.67	0.74
المتوسط	0.85	0.67	0.67	0.78	0.86	0.71	0.71	0.74

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط معامل ألفاكروميـاخ بالنسبة لملاحظاته الثلاث التي أجراها الملاحظ الأول، وفيما يخص كل بعد من أبعاد الأداة، قد بلغ 0,85 في بعد التهيئة، و0,67 في بعد تسيير النشاط، و0,67 في بعد الاتصال والتفاعل الصفي، و0,78 في بعد التقييم.

أما عن الملاحظ الثاني ، فقد بلغ متوسط معامل ألفاكروميـاخ بالنسبة للملاحظات الثلاث، وفيما يخص كل بعد من أبعاد الأداة ، 0,86 في بعد التهيئة، و 0,71 في بعد تسيير النشاط ، و0,71 في بعد الاتصال والتفاعل الصفي، و 0,74 في بعد التقييم.

أما عن حساب معامل ألفاكروميـاخ بالنسبة للأداة ككل وفيما يتعلق بالملاحظ الأول ثم الملاحظ الثاني، وفيما يخص ملاحظاتهما الثلاث توصلت الباحثة إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (18) يوضح قيم معاملات ألفاكروميـاخ بالنسبة لكل ملاحظ وفيما يتعلق بالأداة ككل.

	الملاحظ الأول	الملاحظ الثاني

	معامل ألفاكرومباخ	معامل ألفاكرومباخ
بطاقة الملاحظة الأولى	**0,55**	**0,74**
بطاقة الملاحظة الثانية	**0,73**	**0,75**
بطاقة الملاحظة الثالثة	**0,72**	**0,71**
المتوسط	**0,67**	**0,73**

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط معاملات ألفا كرومباخ للملاحظات الثلاث التي أجراها الملاحظ الأول وبالنسبة للأداة ككل قد بلغ 0,67 ، في حين بلغ متوسط معاملات ألفاكرومباخ للملاحظات الثلاث التي أجراها الملاحظ الثاني 0,73. وهما معاملان يطمئنان على ثبات الأداة بالرغم من تعدد الملاحظات حول معلم واحد وفي أزمنة متباينة.

- خلاصــة الفصــل :

تعرض هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي مكنت من تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية المقدرة بـ:عشرة معلمين، ثم وصف خطوات بناء شبكة الملاحظة المستخدمة في جمع البيانات، مع التأكد من الخصائص السيكومترية لها والمتمثلة في حساب الصدق والثبات اللذان طمْأن على صلاحية تطبيقها في الدراسة الأساسية.

الفصل الرابع

الدراســة الأساسيــة

- تمهيــد
1. المنهـج المستخـدم
2. عينة الدراسة الأساسيـة
3. الأداة المستخدمــة
4. تطبيق الدراسة الأساسية
5. الأساليب الإحصائيــة
- خلاصــة

تمهيـد :

بعدما تطرقت الباحثة في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية في هذا الفصل ستتناول الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الأساسية والمتمثلة في العناصر الآتية :

1- المنهج المستخدم :

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة، ولكل منهج يتبعه الباحث جملة خصائص. ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية، الذي هو عبارة عن إستكشاف لواقع الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا، ببعض ولايات الجنوب الجزائري، إرتأت الإعتماد على المنهج الوصفي، إذ أنه "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا".

(عمار بوحوش وآخر ،1995، ص 130)

2- عينة الدراسة الأساسية :

أ- المعاينـة:

تمثلت العينة في معلمي التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة). وقد اختيرت بطريقة مقصودة من المراكز المتخصصة بالأطفال المعاقين ذهنيا والمتواجدة ببعض ولايات الجنوب الجزائري. تتمثل هذه المراكز في :

- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية ورقلة.
- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بتقرت(ولاية ورقلة).
- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية الوادي.
- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بجامعة(ولاية الوادي).
- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية الأغواط.
- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بآفلو (ولاية الأغواط)
- المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية غرداية.

- جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنيا ببني ثور (ولاية ورقلة).
- جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنيا ببني يزقن (ولاية غرداية).
- جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنيا بمتليلي (ولاية غرداية).
- جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنيا ببني ثور (ولاية ورقلة).

ب-حجم العينة و مميزاتها:

تم حصر 98 معلم يدرسون بالمراكز المتخصصة في الإعاقة الذهنية والمذكورة سابقاً، مشكلين بذلك حجم المجتمع الأصلي.

اختير منهم 54 معلم ممن يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة. تم استبعاد 44 معلما لكونهم يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى (الإعاقة الذهنية العميقة، الورشات...إلخ)، و غير المعنية في دراستنا.

أجريت الدراسة الاستطلاعية على 10 معلمين من أصل 54 معلما ممن يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة و المتوسطة. أما باقي المعلمين، و قد بلغ عددهم 44 معلما فشكلوا أفراد عينة الدراسة الأساسية، و الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (19) يوضح طريقة حصر عينة الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية

الولاية	المركـز	العدد الإجمالي للمعلمين بالمركز	عينة الدراسة الإستطلاعية (معلمي أقسام الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة)	عينة الدراسة الأساسية (معلمي أقسام الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة)
ورقلـة	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بالمخادمة	15	02	05
	جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً ببني ثور	10	03	03
	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بتقرت	13	/	05
الوادي	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بالوادي	06	/	04
	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بجامعة	12	/	06
غرداية	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بضاية بن ظحوة	07	02	03
	جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً ببني يزقن	10	03	01
	جمعية أولياء الأطفال المعوقين ذهنياً بمتليلي	06	/	05
الأغواط	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بالأغواط	13	/	07
	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بأفلو	06	/	05

أما عن توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة:الجنس، المؤهل العلمي، السلك الوظيفي، الأقدمية في العمل و نوعية الإعاقة المتكفل بها سيوضح بالتفصيل في الجدول الآتي:

جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة و حسب تواجدها في المراكز المتخصصة ببعض ولايات الجنوب الجزائري.

الولاية	عدد المعلمين	الجنس		المؤهل العلمي		السلك الوظيفي		سنوات الأقدمية في العمل		نوع الإعاقة المتكفل بها	
		ذكر	أنثى	جامعي	ثانوي	مربي	مربي مختص	أقل من09 سنوات	أكثر من 09 سنوات	خفيفة	متوسطة
ورقلة	13	07	06	03	10	11	02	06	07	06	07
الوادي	10	04	06	01	09	02	08	07	03	04	06
غرداية	09	01	08	0	09	07	02	07	02	04	05
الأغواط	12	04	08	0	12	06	06	04	08	05	07
المجموع	44	16	28	4	40	26	18	24	20	19	25

3- الأداة المستخدمة:

تم إعداد شبكة ملاحظة مكونة من 04 أبعاد، و كل بعد يحتوي مجموعة من الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي الذي يمارسه المعلم داخل الحجرة الدراسية مع ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة). بلغ عددها الكلي 34 كفاية اعتبرت صالحة للقياس، و قد تم توضيح كيفية إعدادها بالتفصيل في فصل الدراسة الاستطلاعية.أما عن الجدول الآتي فسيوضح كيفية توزيع الكفايات التعليمية المعدة حسب أبعاد الأداة.

جدول رقم (21) يوضح توزيع الكفايات التعليمية حسب أبعاد شبكة الملاحظة.

البعـــد	الكفايات التعليمية
التهيئة الملائمة النشاط	**3**
تسير النشاط	**13**
الإتصال و التفاعل الصفي	**14**
تقييم سير النشاط	**4**

يبين الجدول السابق توزيع الكفايات التعليمية حسب الأبعاد الأربعة لأداة شبكة الملاحظة وهي: بعد التهيئة الملائمة للنشاط الذي ضمَ ثلاث كفايات تعليمية أما بعد سير النشاط فقد تكوَن من ثلاثة عشر كفاية تعليمية، في حين تكوَن بعد الإتصال والتفاعل الصفي من أربعة عشر كفاية تعليمية، وأخيرا إحتوى بعد تقييم سير النشاط على أربعة كفايات تعليمية.

4- تطبيق الدراسة الأساسية:

تم التطبيق خلال شهر ماي2007، إذ قام بعملية الملاحظة مجموعة من الأخصائيين النفسانيين، والتربويين، والمستشارين التربويين المتواجدين على مستوى المراكز السابقة والتي أخذت منها عينة الدراسة، ولقد استعانت الباحثة بهاته المجموعة من الأخصائيين نظرا للأسباب الآتية :

* موضوع الدراسة يعتمد على الملاحظة، ولأجل ذلك لابد من الاستعانة بملاحظين لرصد السلوك.
* بعد المسافة بين الولايات المذكورة، الشيء الذي يصعب على الباحث التنقل وملاحظة السلوك لدى المعلمين بمفرده .
* للأخصائيين النفسانيين، والتربويين، والمستشارين التربويين معرفة بكيفية إجراء الملاحظة، ورصد السلوك نظرا لطبيعة الإختصاص والمهنة.
* يعتبر الأخصائي النفساني والمستشار التربوي مألوف بالنسبة للمعلمين والتلاميذ، ذلك ما يمكن من رصد السلوك دون استجابات أو ردود أفعال من شأنها أن تعيق سير الملاحظة.

مع التذكير أنه قد تم تدريب كل الأخصائيين النفسانيين، والتربويين، والمستشارين التربويين على كيفية إجراء الملاحظة ورصد السلوك، قبل تاريخ تطبيق الدراسة الأساسية على أن يقوم كل ملاحظ على حدى بثلاث ملاحظات لمعلم واحد و في أنشطة مختلفة.

5- الأساليب الإحصائية:

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

- التكرارات و النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- إختبار تجانس العينتين لفيشر " ف " .
- إختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين.

كما تم الإستعانة في إجراء الحسابات بإستخدام البرنامج الإحصائي في العلوم الإجتماعية SPSS 13.0.

خلاصة الفصل:

تعرض هذا الفصل إلى وصف المنهج المستخدم في الدراسة، ثم توضيح كيفية تحديد عينة الدراسة، وكذا عرض لأداة شبكة الملاحظة المعدة، إلى جانب توضيح كيفية تطبيق الدراسة، وفي الأخير تبيان الأساليب الإحصائية المعتمدة في المعالجة. وسيتم عرض نتائج الدراسة في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

- تمهيد
1. عرض نتيجة الفرضية العامة
2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى
3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية
4. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة
5. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة
6. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة

- خلاصة

- تمهيد :

بعدما تم التعرض في الفصل السابق للإجراءات المنهجية للدراسة ، خصص هذا الفصل لعرض نتائجها حسب الفرضيات المقترحة.

عرض نتيجة الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على ما يلي:

- نتوقع أن يمتلك معلمو ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

لمعالجة الفرضية إحصائياً، تم تحديد النقطة الفاصلة(*) بين الممتلكين للكفايات وغير الممتلكين لها وذلك بحساب المتوسط الحسابي ما بين أعلى درجة والتي تساوي (68) وأدناها وهي (0)، التي يمكن أن يحصل عليها المعلم من خلال رصد الملاحظات حول ممارسته للكفايات التي شملتها الأداة المصممة في الدراسة. وبالتالي تُعد (34) النقطة الفاصلة والتي على أساسها تم تصنيف المعلمين الممتلكين وغير الممتلكين للكفايات التعليمية . فبالنسبة للممتلكين هم من تتراوح درجاتهم ما بين (35،68) درجة ، أما غير الممتلكين فدرجاتهم تنتمي للمجال (0،34) درجة.

أما ففي الجدول الآتي سنعرض التكرار والنسبة المئوية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا،الخفيفة والمتوسطة) حسب امتلاكهم للكفايات التعليمية.

جدول رقم (22) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) حسب امتلاكهم للكفايات التعليمية.

معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة	التكرار	النسبة المئوية
الممتلكين للكفايات التعليمية والذين تنحصر درجاتهم ما بين [35،68]	44	%100
غير الممتلكين للكفايات التعليمية والذين	00	% 0

(*) النقطة الفاصلة = (أعلى درجة (68) + أدنى درجة (0)) / 2 = 34

تنحصر درجاتهم مابين [0،34]		

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن ء
للكفايات التعليمية والذين تتراوح درجاتهم ما بين (35.
بذلك الأغلبية المطلقة بنسبة 100% بالنسبة لأفراد العينة، بالمقارنة بالذين لا يمتلكون الكفايات التعليمية. وعليه تحققت الفرضية العامة والتي تنص على أن معلمو ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم .

لحساب الفروق في الكفايات التعليمية ما بين عينة المعلمين الذكور ونظائرهم من المعلمات ، استخدم اختبار "ت " لدراسة الفروق ما بين متوسطي درجات المجموعتين وكانت النتائج كالآتي :

جدول رقم (23) يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة المتوسطة) باختلاف جنس المعلم.

عينة المعلمين	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
المعلمات: ن = 28	56.18	5.59	2,01	42	دالة عند 0.05
المعلمين: ن = 16	51.50	8.28			

م : المتوسط الحسابي ، ع : الانحراف المعياري ، دح : درجة الحرية ، ت : اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمات قد بلغت (م =56.18) وتنحرف عنه القيم بمقدار (ع= 5.59) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة المعلمين (م=51.50) وتنحرف عنه القيم بدرجة

(ع=8.28). وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين غيرالمتجانستين حسب إختبار التجانس لفيشر فقد وصلت قيمة "ت" المحسوبة (ت=2.01) وعند مقارنتها بقيمة " ت" المجدولة وذلك عند درجة الحرية (ن-2=42) وعند مستوى دلالة 0.05 فإنها دالة على وجود فروق جوهرية في الكفايات التعليمية بين متوسطي عينة المعلمين الذكور للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) ونظائرهم من عينة المعلمات، والفرق لصالحهن، وبالتالي تأكد فرض البحث الذي ينص على أنه "توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لجنس المعلم ".

عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه:" توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف للمؤهل العلمي للمعلم " .

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

جدول رقم (24) يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) باختلاف المؤهل العلمي للمعلم.

مستوى المعلمين	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
مستوى ثانوي ن=40	54.20	6.67	0,83	42	غير دالة
مستوى جامعي ن= 04	57.27	10.44			

م : المتوسط الحسابي ، ع : الانحراف المعياري ، دح : درجة الحرية ، ت : اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يوضح الجدول قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين من ذوي المستوى الثانوي(م= 54.20) وتنحرف عنه القيم بدرجة (ع=6.67) ، أما متوسط قيم المعلمين ذوي المستوى الجامعي قد بلغ (م=57.27) وتنحرف عنه القيم بمقدار (ع=10.44) وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين الغير متجانستين حسب إختبار التجانس لفيشر فقد وصلت قيمة "ت" المحسوبة (ت=0.83) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة وذلك عند درجة حرية (ن−2=42) ومستوى دلالة 5% فإنها أقل منها. بذلك فهي غير دالة على وجود فروق جوهرية بين متوسطي المجموعتين وبالتالي فإننا نرفض فرض البحث ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى المؤهل العلمي للمعلم.

عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى السلك الوظيفي للمعلم ".

لحساب الفروق في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المصنفين في السلك الوظيفي مربي وزملائهم المصنفين ضمن السلك الوظيفي مربي مختص ، قمنا بحساب المتوسط الحسابي للمجموعتين وانحرافهما المعياري والفروق بين المتوسطين بتطبيق اختبار "ت" وكانت النتائج كالآتي :

جدول رقم (25) يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف السلك الوظيفي للمعلم

السلك الوظيفي للمعلم	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
مربين: ن=26	54.62	5.87	0,15	42	غير دالة
مربين مختصين: ن=18	54.28	8.51			

م : المتوسط الحسابي ، ع : الانحراف المعياري ، دح : درجة الحرية ، ت : اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يتبين من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (25) أن قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين المنتمين لسلك المربي قد بلغ (م=54.62) وتنحرف عنه القيم بمقدار (ع=5.87)، بينما وصل المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين المنتمين للسلك الوظيفي مربي مختص (م=54،28) وتنحرف عنه القيم بدرجة (ع=8.51) وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين الغير متجانستين حسب إختبار التجانس لفيشر وصلت قيمة "ت" المحسوبة (ت=0.15) وهي قيمة غير دالة عند درجة حرية (ن−2=42) وعند مستوى دلالة 5% ، على وجود فروق جوهرية بين متوسطي المجموعتين (السلك الوظيفي مربي و السلك الوظيفي مربي مختص) في الكفايات التعليمية لديهم ، وعليه يرفض فرض البحث ويقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيه الاختلاف إلى السلك الوظيفي للمعلم.

عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة :

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا(الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف لسنوات الاقدمية للمعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة "، والنتائج معروضة في الجدول رقم (26) .

جدول رقم (26) يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف سنوات الاقدمية للمعلم

سنوات الاقدمية	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى ن=16	54.13	8.08	0,25	42	غير دالة
المجموعة الثانية ن=28	54.68	6.41			

م : المتوسط الحسابي ، ع : الانحراف المعياري ، دح : درجة الحرية ، ت : اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للمجموعة الأولى من المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 5 سنوات قد بلغ (م=54،13)

وتنحرف عنه القيم بدرجة (ع=8.08)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية من المعلمين الذين تزيد سنوات أقدميتهم في مهنة تدريس المعوقين ذهنيا عن 5 سنوات (م=54،68) وتنحرف عنه القيم بدرجة (ع=6.41) وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين غير متجانستين حسب إختبار التجانس لفيشر بلغت قيمة اختبار "ت" المحسوبة (ت=0.25) وهي قيمة غير دالة عند درجة حرية (ن-2=42) ومستوى دلالة 5% على وجود فروق حقيقية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا والذين تقل سنوات الاقدمية لديهم عن 5 سنوات ونظائرهم ممن تزيد عنها أو تساويها.

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

- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى نوعية إعاقة التلاميذ المتكفل بهم (الخفيفة أوالمتوسطة) ".

يلخص الجدول الآتي قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وقيمة اختبار " ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الكفايات التعليمية لدى معلمي المعوقين ذهنيا الذين يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة وزملائهم الذين يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة والنتائج هي كالآتي:

جدول رقم (27) يوضح الاختلاف في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) باختلاف نوعية الإعاقة الذهنية لدى التلاميذ

	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
معلمين نوع الإعاقة الذهنية الخفيفة ن=26	53.19	6.36	1,42	42	غير دالة
معلمين نوع الإعاقة الذهنية المتوسطة ن=18	56.33	7.58			

م : المتوسط الحسابي ع :الانحراف المعياري ، دح : درجة الحرية ، ت : اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة قد بلغ (م=53.19) وتنحرف عنه القيم بدرجة (ع=6.36)، بينما وصل المتوسط الحسابي لمجموعة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة (م=56.33) وتنحرف عنه القيم بمقدار (ع=7.58) وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين المتجانستين حسب إختبار التجانس لفيشر بلغت قيمة اختبار "ت" المحسوبة (ت=1.42) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة وذلك عند درجة الحرية (ن-2=42) وعند مستوى دلالة 5% فإنها غير دالة على وجود فروق حقيقية ما بين متوسطي المجموعتين في الكفايات التعليمية لديهم ، وعليه يرفض فرض البحث ويقبل الفرض الصفري الذي مفاده انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى نوع إعاقة للتلاميذ (الخفيفة أو المتوسطة).

خلاصة الفصل:

بعد عرض نتائج فرضيات الدراسة و إستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق بينما متغيرات الدراسة نستنتج ما يلي:

* يمتلك معلمو ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة .

كما توصلت الدراسة إلى:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف لجنس المعلم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف للمؤهل العلمي للمعلم.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف للسلك الوظيفي للمعلم..

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف لسنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية للمعلم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف لنوعية الإعاقة الذهنية المتكفل بها (خفيفة أو متوسطة).

كما ستتم مناقشة هذه النتائج في الفصل الآتي.

الفصل السادس

مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

- تمهيد

1. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية العامة
2. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى
3. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثانية
4. مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة
5. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة
6. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة

- إستنتاج عام

تمهيـد:

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

مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية العامة :

من خلال وصف نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية العامة في الجدول رقم (22) والتي تنص على أن نتوقع أن يمتلك معلمو ذوي الإحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة و المتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، تم التوصل إلى تأكيد تحقق فرض البحث المشار إليه آنفا .

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

فمن بين هذه الدراسات السابقة التي إتفقت معها نتائج الدراسة الحالية نذكر دراسة " إيفا وشنطون wastington Eva " (1971) والتي اتفقت معها في الكفايات الفرعية الآتية : " تحفيز التلاميذ، الاستجابة للفروق الفردية، ضبط الفصل و المودة و الألفة بين المعلم و التلميذ و مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم والتفاعل المفتوح العادل مع التلاميذ، تنويع المواد والوسائل التعليمية وتقييم تقدم التلاميذ في التعلم".

(محمد زياد حمدان،1999،ص ص17-22)

كذلك إتفقت مع دراسة " فيريرو Ferrero " (1971) بشأن الكفايات الخاصة الآتية: " تنظيم الدرس وإشراك التلاميذ في الدرس".

(عبد الرحمان صالح الأزرق،2000، ص217-218)

كما إتفقت مع ما توصلت إليه قائمة الكفايات التي أعدتها كلية التربية جامعة عين شمس (1982) فيما يتعلق " بكيفية إستخدام المادة التعليمية والوسائل التعليمية و الأنشطة و التفاعل مع التلاميذ و إدارة الفصل والتقويم ".

(غازي مفلح ، 1998، ص 87)

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

أما بالنسبة لإتفاقها مع نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد اتفقت مع دراسة "رود Rude " (1978) و دراسة " ستانباك ومافير وStain Back & Mavere" (1985) و دراسة " الثل أمل " (1988) و دراسة " الحديدي منى " (1994) فيما يتعلق بالكفايات التعليمية الآتية :"التمكن من أساليب التعليم والنشاطات الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة اختيار المواد و الوسائل التعليمية و مراعاة الفروق الفردية استخدام أنواع التعزيز المختلفة في الوقت المناسب، متابعة أداء الفصل، تنظيم البيئة التعليمية و تقييم أداء الطفل المعوق ".

كما اتفقت مع نتيجة دراسة " أسامة البطاينة "(2004) حول حصول معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى عال أو متوسط في الكفايات التعليمية المتمثلة خاصة في مهارة التفاعل الإيجابي مع التلاميذ و تهيئة مناخ الحجرة الدراسية و توفير الوقت المناسب و توزيعه في أثناء تدريسه و تطبيق نظم التعزيز المتنوعة أثناء الدرس.

أيضاً تفقت مع نتائج دراسة "وائل محمد مسعود" (2004) فيما توصل إليه من كفايات يحتاجها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة و المتمثلة في استخدام الوسائل التعليمية الملائمة للتلاميذ، و إتقان صياغة الأهداف التعليمية المناسبة مع قدرات التلاميذ، و إتقان طريقة إختيار المعززات الملائمة و استخدامها بفعالية، وإتقان مهارة التقييم ومتابعة تقدم التلاميذ، والتحكم في زمن الحصة حسب الأهداف التعليمية، و القدرة على تنظيم البيئة الصفية و طريقة إدارتها.

كذلك اتفقت مع ماخلصت إليه "خولة احمد يحي" (2007) من كفايات تعليمية لازمة لمعلم ذوي الإحتياجات الخاصة و المتمثلة في القدرة على ممارسة المهارات المختلفة التي تلائم الطفل المعوق عقلياً، و إتقان كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال، و القدرة على إبتكار مناخ تعليمي مقبول، و مراعاة تدني قدرتهم على الفهم و الإدراك و الوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.

فبالرغم من التنوع في وسائل تحديد الكفايات التعليمية في الدراسات السابقة ما بين الاستبيانات و شبكات الملاحظة، إلا أنها كانت في أغلبها تتفق في العديد من الكفايات التعليمية الضرورية لممارسة معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهنة تعليم هذه الفئة. و قد يفسر هذا الاتفاق ما بين الدارسة الحالية و الدراسات السابقة سواءً منها المتعلقة بالتعليم "العادي" أو"الخاص" بمدى فعالية برامج التكوين والتدريب التي يتلقاها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة قبل أو أثناء الخدمة، و التي تبرز آثارها الإيجابية في السلوك المهني للمعلم وأداءه بإتقان للكفايات التعليمية في الموقف التعليمي التعلمي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

هذا ما تؤكده دراسة "ربيعة علاونة وأخر" (2007) في "أن معلمي المعوقين ذهنياً صرحوا بإستفادتهم من برنامج التكوين بالرغم من كثافة محتواه، كما إستفادوا منه في إكتساب مهارات التعامل مع المتخلفين ذهنياً، و أنهم راضون كلياً على ما تلقوه من تكوين". **(ربيعة علاونة وآخر، 2007، ص ص 16-22)**

هي النتيجة نفسها التي توصل اليها كل من " أي وفن Wai & Fun" (1995) في دراسة تهدف إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الخاصة بذوي التخلف العقلي في "هونج كونج"، والتي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى غالبية معلمي التربية الخاصة... و أيضاً في دراسة " سنغ سنغ ,Sung Sung" (1999) لدى نفس معلمي التلاميذ المتخلفين ذهنياً بهونج كونج، و التي إنتهت إلى أن هناك رضاً مرتفعاً لدى المعلمين و المعلمات العاملين مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي...،

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

(عبد العزيز بن محمد العبد الجبار،2004،ص ص72 –87)

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

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى :

يبين الجدول رقم (23) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة، المتوسطة) يعزى فيها الإختلاف لجنس المعلم. وقد تم التحقق من إفتراضها، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الممارسة للكفايات التعليمية بين المعلمين الذكور والمعلمات، وكان الفرق لصالحهن.

هذه النتيجة تختلف مع دراسة "البطاينة"(2004) و كذلك دراسة "هارون صالح عبد الله " (1995) حول وجود فروق في تحصيل الكفايات التعليمية يعزى فيها الإختلاف لمتغير جنس المعلم، و يرجع هذا الإختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية و الدراستين إلى طبيعة العينتين في الدراستين، ففي دراسة "أسامة البطاينة" (2004) قد تكونت العينة المدروسة من مختلف معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمؤسسات التربية الخاصة و المختصة بالإعاقات (الذهنية، الحسية، الحركية). و كذلك بالنسبة لعينة دراسة "هارون صالح عبد الله" (1995) التي تشكلت من طلبة قسم التربية الخاصة.

بينما عينة الدراسة الحالية خصت فقط معلمي المعوقين ذهنياً (الفئة الخفيفة و الفئة المتوسطة)، و الذين يمارسون فعلياً مهنة التعليم المكيف مع هذه الفئة و ليس كل معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة أو طلبة قسم التربية الخاصة.

يمكن تفسير هذا الفرق في مستوى إمتلاك الكفايات التعليمية و الذي كان لصالح المعلمات بالمقارنة بالمعلمين الذكور إلى الإختلاف الموجود في إستعداداتهم الفطرية و أساليب التنشئة الاجتماعية التي توجه المرأة خاصة نحو وظيفة التربية و تحمل أعبائها، مما يجعلها أكثر تطابقاً مع الخصائص الشخصية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة والتي حددها "سمير عبد الفتاح" (2007) ." في الاستعداد الاجتماعي و القدرة العالية على تفهم الأطفال" .

(سمير عبد الفتاح، 2007، ص 06)

كذلك " آل ناجي "(1993) الذي وصف الخصائص الشخصية الآتية : "الصبر و القدرة على التحمل، والمثابرة ".

(عبد العزيز بن محمد العبد الجبار،2004، ص 66)

هذه الخصائص إذا ما توفرت لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة تجعلهن راضيات كثيراً و متكيفات مهنياً، ذلك ما يترجم في سلوكهن المهني، و هذا ما تؤكد عليه " العريقي عائدة " (2000)، بأن "معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة كن أكثر رضا منه عن الذكور حول العلاقات الانسانية و الاجتماعية داخل البيئة التعليمية المحيطة بهن".
(عبد العزيز بن محمد العبد الجبار،2004،ص71)

إضافة إلى أن المعلمات يولين إهتماما أكثر لعملهن و يحرصن على إتقانه و يَكُنَ أكثر إلتزاماً لحضور الندوات والدورات التدريبية، كما يستجبن بسهولة لتوجيهات مؤطريهن، و هذا كله ينعكس في أدائهن المتميز للكفايات التعليمية أثناء الخدمة.

مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

يعرض الجدول رقم (24) نتائج المعالجة الإحصائية لمعطيات الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية

لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنياً (الخفيفة والمتوسطة) يُعزى فيها الاختلاف إلى المؤهل العلمي للمعلم" . و قد بينت النتائج رفض فرض البحث و قبول الفرض الصفري الذي يُقر على أنه "لا توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، يُعزى فيها الاختلاف إلى المؤهل العلمي للمعلم.

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

(إبراهيم حامد الأسطل و آخر، 2003،ص22)

لكن اختلفت مع نتيجة "الحديدي" (1991) وأسامة "البطاينة" (2004) في " وجود فروق لمدى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ كانت الفروق لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريس فأعلى " .

(أسامة البطاينة، 2004،ص 44-45)

قد يفسر هذا الاختلاف في النتائج السابقة بإرجاعه للاختلاف الموجود بين العينات المدروسة، حيث إن دراسة "الحديدي" (1991) اعتمدت على عينة متكونة من معلمي الأطفال المعوقين سمعياً، في حين تكونت عينة دراسة "أسامة البطاينة" (2004) من جميع معلمي التربية الخاصة دون تمييز و تحديد لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها.

بينما اشتملت عينة الدراسة الحالية على فئة معلمي المعوقين ذهنياً و المحددة في النوع (الخفيف و المتوسط)، أي الفئة التي لديها قابلية للتعلم و التدريب "والذين يمكنهم الاستفادة من برنامج تربوي لمرحلة التعليم الإبتدائي"

(مصطفى النصراوي و آخر، 1995 ،ص15-16)

خاصة عندما تقدم لهم الخدمة التربوية و التعليمية في مراكز متخصصة في التعليم المكيف لإحتياجاتهم و قدراتهم.

هذا ما يؤكد عليه " جولدشتين H.Goldstien " في دراسة أجراها على تلاميذ أربعة فصول خاصة، و تلاميذ متخلفين عقلياً يدرسون في المدارس العادية، و أعاد إختبارهم بعد أربع سنوات بنفس الإختبارات، فتوصل إلى رفض الزعم القائل إن التلاميذ المتخلفين ذهنياً الذين يدرسون في المدارس العادية أحسن من تلاميذ الفصول الخاصة.

ففسر ذلك "بأن التلاميذ قد تلقوا برنامجاً دراسياً يهدف إلى حشد هِممِهِمْ و كفاءة مدرسي الفصول الخاصة و تعاون مشرف البرنامج مع مُدرسي الفصول و إحاطتهم علماً بظروف كل طفل و مستواه الذهني و التوصيات بشأنه".

(ماجدة السيد عبيد،2000،ص،241-242)

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

- أن أغلب أفراد عينة الدراسة الحالية من ذوي المستوى النهائي، حيث بلغ عددهم (40) معلماً و معلمة في مقابل (04) معلمين من ذوي المستوى الجامعي، أي أن نسبة المجموعة الأولى تمثل (90,91%) بينما تمثل المجموعة الثانية نسبة (09,09%) من العدد الإجمالي لأفراد العينة الذي هو (44) معلما. و هذا الفرق نفسه سجل في دراسة "محمد أرزقي بركان" (2006) حول الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنياً بالجزائر العاصمة و التي بلغ فيها عدد المعلمين من المستوى النهائي (62) معلماً يمثلون بذلك نسبة (68,13 %)، بينما وصل عدد حاملي شهادة البكالوريا فما فوق (14) معلماً أي بنسبة (15,38%) معلماً من أصل (91) معلماً يكو□نون عينة الدراسة المدروسة.

(محمد أرزقي بركان،2006،ص234)

- بالعودة إلى النصوص التشريعية التنظيمية الخاصة بشروط الإلتحاق بالتكوين الخاص بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تشير المادة (32 و 36) من الجريدة الرسمية لوزارة التشغيل و التضامن الوطني" أنظر الملحق الأول".

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

(الجريدة الرسمية ، 1993، ص،12-13)

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

إن الرغبة لدى الطالب المعلم في الالتحاق بالتكوين المتخصص في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة سواءً كان بمستوى نهائي أو حاصل على شهادة البكالوريا، قد ترتبط بالرغبة لديه و بالدافعية للتعلم والإنجاز، حيث يشير "فاروق عبد الفتاح" (1987) " بأن الدافعية ترتبط بالكفايات من حيث إن الرغبة المستمرة و السعي للنجاح و إنجاز أعمال صعبة – **كرعاية المعوقين ذهنياً**– و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل ممكن من الجهد والوقت و بأفضل مستوى الأداء".

(مصطفى حسين باهي و آخر،1998،ص24)

كما قد ساهمت محتويات البرامج التكوينية والدورات التدريبية قبل و/أو أثناء الخدمة بتزويد المعلمين بالمعارف، والتدريب على المهارات الأدائية للكفايات التعليمية. إضافة إلى إستفادة المعلمين من الندوات الأسبوعية التي تنعقد بالمركز المتخصص، والتي يتطرق فيها الفريق البيداغوجي (الأخصائيون النفسانيون

والتربويين ، المربون و المربون المختصون، المستشارالتقني، والمساعدة الاجتماعية) إلى تدارس المسائل البيداغوجية و مناقشة المشكلات التي قد تعرقل سير العملية التعليمية و اقتراح البرامج الفردية و الجماعية الخاصة بالتوجيه و الإرشاد النفسي و التربوي و الأسري لفائدة التلاميذ المعوقين ذهنياً و أسرهم.

الاتجاهات الإيجابية التي قد يظهرها المعلمون نحو مهنتهم الإنسانية و شعورهم بالمسؤولية نحو تعليم هذه الفئة من المتعلمين ممن يحتاجون إلى تكييف العملية التعليمية حسب احتياجاتهم و قدراتهم و إمكانياتهم، قد يكون لها أثرً على امتلاكهم للكفايات اللازمة للتعليم المكيف و التعامل بإيجابية مع هذه الفئة القابلة للتعلم والتدريب.

في هذا السياق يرى" روزنثال وجوكبسون","Rosenthal & Jocobsan " (1968) فيما يتعلق بأثر توقعات المعلمين في تحصيل الأطفال المتخلفين، حيث دلت دراسته بأن "توقعات المعلمين ترتبط ارتباطاً إيجابياً بتحصيل هؤلاء الأطفال في حين أن التوقعات السلبية للمعلمين تقلل من تحصيل هؤلاء الأطفال ".

(ماجدة السيد عبيد،2000،ص،171،172)

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

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

يعرض الجدول رقم (25) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف للسلك الوظيفي للمعلم (مربي ، مربي مختص). وقد بينت النتائج رفض فرض البحث وقبول الفرض الصفري الذي يقر على أنه " لاتوجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة، من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف إلى السلك الوظيفي للمعلم.

بينت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين تعزى إلى متغير السلك الوظيفي للمعلم، و في حدود إطلاع الباحثة لم تجد دراسة سابقة تناولت هذا المتغير في علاقته بالكفايات التعليمية حتى يتسنى المقارنة بين النتائج المتوصل إليها ونتائج الدراسات السابقة.

لكن من خلال الرجوع إلى النصوص التنظيمية والتشريعية خاصة نص المادة 30 و 35 اللتين حدد فيهما مهام كل سلك وظيفي ، حيث تشير المادة 30 والخاصة بمهام سلك المربي ، أنه ملزم بتطبيق البرامج المكلف بها و السهر على النظافة الجسمية والثيابية للأشخاص المتكفل بهم وتغذيتهم ، وكذلك المشاركة في تنظيم الأشخاص المكلفين بهم أثناء كل تنقل لهم خارج المؤسسة وتأطيرهم والمشاركة في تطبيق أعمال ملاحظة مجموعة الشباب المعسرين و/ أو إعادة إدماجهم في الحياة الاجتماعية ، وأيضا المشاركة في المداومات المنظمة وفقا للجداول الدورية المقررة لهذا الغرض، كما هو مطالب بالتزام حجم عمل أسبوعي قدره 30 ساعة. بينما تحدد المادة 35 والخاصة بمهام المربي المختص والمتمثلة في المشاركة في تحضير البرامج ومتابعة تطبيقها والمداومات المنظمة وفقا للجداول الدورية المقررة لهذا الغرض وفي الاجتماعات التربوية، بالإضافة إلى تأطير التلاميذ المتمرنين، كما هو ملزم بحجم أسبوعي قدره 22 ساعة بصفة أساسية ودائمة بمهام التعليم.

(الجريدة الرسمية عدد 25 ، 1993،ص12)

بمقارنة تلك المهام الخاصة بكل سلك وظيفي بواقع الممارسة التربوية والتعليمية في داخل المراكز المعنية بالدراسة الحالية، يلاحظ انه ليس هناك تمييز بين مهام سلك المربي وسلك المربي المختص كما هي (أي المهام) في النصوص التشريعية والتنظيمية المشار إليها آنفا، حيث نجد أن المربين هم كذلك مكلفين بأداء نفس المهام التي يؤديها المربون المختصون فيما يخص ممارسة الموقف التعليمي مع التلاميذ المعاقين ذهنيا داخل الحجرة الدراسية دون تمييز، وإذ نجدهم يقومون بها بكل رضا وشعور بالمسؤولية التربوية والتعليمية إزاء هذه الفئة من المتعلمين والتي لها قابلية للتعلم والتدريب، دون أن يراعوا الفروق فيما بينهم من ناحية المستوى الوظيفي، ومادامو يدركون أن الهدف من وجودهم في المركز هو تمكين التلاميذ من استغلال قدراتهم وإمكانياتهم إلى أقصى مستوى ممكن من التعليم ومساعدتهم على تحقيق الاندماج في حياتهم الاجتماعية.

هذا ما يجعل الفرو قات في الكفايات التعليمية لا تظهر لديهم مادام المناخ التنظيمي السائد في داخل المركز تسوده العلاقات الإنسانية والتفاعلية مابين أفراد الأسرة التربوية للمركز والتي قد تسهل الاتصال والتفاعل والاستفادة من خبرة بعضهم البعض كمتعاونين وليس كمتنافسين هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن النصوص التنظيمية تشير إلى أن المعلمين المنتمين إلى سلك المربين والذين يثبتون أقدمية خمس (05) سنوات يستطيعون أن يترقوا إلى سلك المربي المختص بعد اجتيازهم الامتحان المهني، أو قد يؤهلون مباشرة عندما يثبتون أقدمية عشر (10) سنوات. "أنظر الملحق رقم 01 "

بالتالي فإن عدد المعلمين المنتمين إلى سلك المربي المختص والذين ترقوا عن طريق الامتحان المهني أو عن طريق التأهيل مباشرة بعد إثباتهم لعشر سنوات أقدمية في المهنة قد بلغ ست عشرة معلما وهم يمثلون بذلك نسبة (36 %) بينما يمثل عدد المعلمين المنتمين لسلك المربي المختص ، و الحاصلون على شهادة البكالوريا والمستفدون من تكوين مدته ثلاث (03) سنوات كاملة، في معلمي أثنين أي بنسبة (4 %) فقط من أصل أربعة وأربعين معلما.

هذا يعني انه على مستوى الممارسة التعليمية لا يوجد فرق بين المعلمين المنتمين إلى سلك المربي و المعلمين المنتمين إلى سلك المربي المختص، على اعتبار أن المدة التي قضاها المعلمون المربون في الممارسة المهنية بالنسبة لعينة الدراسة، مدتها لا تقل على خمس (05) سنوات أقدمية .

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة:

يشير الجدول رقم (26) إلى نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية التي مفادهما أنه "توجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يعزى فيها الاختلاف إلى أقدمية المعلم في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة.

في هذا السياق يرى " يونج و جاكوبس , Joung & Jackobs" بأن الخبرة التعليمية تتوقف عن أن تكون عاملاً مؤثراً في أداء المعلم بعد خمس سنوات من الخبرة ".

(إبراهيم قاعود و آخر،2001، ص، 336-337)

هذا ما ينطبق على أفراد عينة الدراسة، حيث يلاحظ أنه يغلب على ممارستهم التعليمية، التقليد و النمطية في أداء سلوكات الموقف التعليمي و اكتسابها مع الوقت على حد سواء ، بالنسبة للمعلمين ممن تقل خبرتهم عن خمس (05) سنوات أو ممن تزيد عليها. و لعل ذلك يرجع إلى التفاعل والاحتكاك المستمر فيما بين المجموعتين، و كذا التبادل المستمر للتوجيهات و الإرشادات بشأن عملية التدريس، وذلك أثناء الندوات و الاجتماعات البيداغوجية التي تنعقد أسبوعياً خلال السنة الدراسية، إضافة إلى حرص معلمي ذوي الخبرة القصيرة، الأقل من خمس (05) سنوات على ضرورة حضورهم للدورات التدريبية لغرض تحسين معارفهم وأدائهم المهني.

كما يشعر معلمو ذوي الخبرة الطويلة أو من لديهم سنوات أقدمية في الممارسة التعليمية تفوق خمس (05) سنوات بعدم الرغبة في تغيير ممارستهم التعليمية و اكتفائهم بتكرارها أثناء أداء النشاطات التربوية و التعليمية مع التلاميذ.

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

(ربيعة علاونة و آخر،2007،ص،10)

الأمر الذي يجعل الفروق لا تظهر ما بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة أي أقل من خمس (05) سنوات و نظائرهم ممن تزيد عنها.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة "الحديدي منى" (1991) التي لم تكشف عن أثر الخبرة التدريسية على الكفايات التعليمية المطلوبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في حين إختلفت مع نتائج دراسة "أسامة البطاينة " (2004) في ظهور فروق دالة لدى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التعليمية، يُعزى فيها للخبرة التدريسية، و كانت الفروق لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من خمس (05) سنوات بالمقارنة مع المعلمين الذين لديهم خبرة دون الخمس (05) سنوات ".

(أسامة البطاينة،2004،ص، 44)

لكن إختلفت النتيجة مع ما إنتهى إليه كل من " ستمبن لوري، ولوب" Stempien ,Lorie & Loeb (2002) " إلى أن "عدم الرضا كان شائعاً بشكل أكبر لدى معلمي التربية الخاصة الأقل خبرة ".

(Stempien et AL,2002,PP 258-267)

كما يعود الإختلاف إلى ما ذكر آنفاً فيما يتعلق بسنوات الأقدمية إلى الإختلاف بين العينات المدروسة.

- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة:

يتبين من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (27)، والذي يلخص نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة، والتي تنص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، يعزى فيها الإختلاف إلى نوع إعاقة التلاميذ المتكفل بها (الخفيفة أو المتوسطة).

تم التوصل إلى رفض فرض البحث وتحقق الفرض الصفري الذي مفاده أنه لاتوجد فروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة ، تعزى إلى نوعية إعاقة التلاميذ المتكفل بهم. وتعتقد الباحثة في عدم وجود فروقات دالة في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، إنما يعود إلى قضايا خاصة بطبيعة الممارسة التعليمية المكيفة مع الحاجات التربوية والتعليمية للتلاميذ من هذين النوعين (الخفيف والمتوسط) واللذان يتميزان عن غيرهم من المعاقين بالقابلية للتعلم والتدريب، وإشتراكهم في العديد من الصعوبات التعليمية وهي: " القصور في الإنتباه إلى المثيرات، ضعف القدرة على إستخدام العلامات أوالإشارات في المواقف التعليمية، إلى جانب القصور في التمييز بين المتشابهات، أوالتعرف على أوجه الإختلاف بين الموضوعات والمواقف، أيضا نقص البصيرة الفطنة، نقص القدرة على التعلم العرضي (غير المقصود) ، القصور في القدرة على استخدام الخبرة، القصور في التعبير اللغوي وأخير ضعف القدرة على التخيل والتصور" .

(علا عبد الباقي إبراهيم، 2000 ، ص 87-89)

بينما يظهر الفرق بينهما خاصة في القدرة اللغوية حيث " يكون الكلام عند ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة عاديا، ولكن تظهر عليه صعوبات في التنسيق وربط الكلام السابق بالكلام اللاحق، في حين يتميز ذوو الإعاقة المتوسطة برصيد لغوي بسيط مرتبط بالحاجيات الأساسية وضعف البنية اللغوية(هيكلة الجملة) ".

(مصطفى النصراوي وآخر، 1995 ، ص 12)

إن إعتقاد المعلمين في وجود تلك الصعوبات التعليمية المشتركة بين النوعين من الإعاقة الذهنية (الخفيفة والمتوسطة) ، تجعلهم يأخذون بها في تحديد إحتياجاتهم التعليمية أثناء تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها في شكل نشاطات تربوية وتعليمية هادفة، ثم تقييمها وتقويمها حسب الأهداف المنشودة.

هذا ما قد يقلص من التباينات ويجعل الفروق في الكفايات التعليمية لاتظهر لدى المعلمين ممن يدرسون الإعاقة الذهنية الخفيفة ونظائرهم ممن يدرسون الإعاقة الذهنية المتوسطة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يرجع عدم ظهور الفروقات الجوهرية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين إلى الطريقة المعتمدة داخل هذه المراكز المتخصصة في توجيه التلاميذ نحو الأقسام التي تناسب إحتياجاتهم وقدراتهم وميولاتهم، حيث يركز الفحص العيادي والتربوي على تحديد درجة الذكاء كمحك للتمييز بين أنواع الإعاقات، وكذلك تفحص نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين سبق لهم التمدرس وواجهتهم صعوبات في تعلم مقرارات المنهاج الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي.

ما يلاحظ أثناء التركيزعلى هاذين العاملين أنهما يعدان غيركافيين لتقييم القدرات الشخصية للتلاميذ بكامل أبعادها(المعرفية،السلوكية، الإنفعالية والإجتماعية). فبتالي إن صعوبة الحصول على أقسام متجانسة من التلاميذ سواء من ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة أو المتوسطة، على إعتبار " أنهم يشتركون فقط في مستوى الذكاء الذي يتراوح ما بين 50 و 70 درجة، وهم ليسوا كذلك حتى بالنسبة لفقرات اختبار الذكاء، فبعضهم أفضل من غيره في مجال القدرة اللفظية أو العددية كما أنهم مختلفون من حيث نموهم الاجتماعي وخصائصهم الشخصية والوراثية وتاريخهم المرضي " .

(سعيد حسني العزة،2001، ص129)

بالإضافة إلى أن "الاختبارات النفسية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون والتربويون والأرطفونيون، لاتستجيب لمتطلبات التكفل بذوي التخلف الذهني، خاصة ما يتعلق منها بالإختبارات النفسية بسبب قدمها من جهة، وعدم تطبيقها حسب بيئة المعاق الجزائري من جهة أخرى".

(محمد أرزقي بركان،2006،ص217)

مع العلم أنه منذ (1959) " نشرت الجمعية الأمريكية للمتخلف العقلي أول كتاب رسمي لها يشترط وجود قصور في السلوك التكيفي إلى جانب القصور في الأداء العقلي باعتبارهما محكين رئسيين في تحديد حالات التخلف العقلي".

(بندر بن ناصر العتيبي،2004، ص14)

لذلك يجد المعلم نفسه أثناء ممارسته للموقف التعليمي والتعلمي أمام تلاميذ مختلفين في القدرات والميولات، وبالتالي في الاحتياجات الفردية، لذا يميل المعلمون إلى تصميم برامج واعتماد طرق تدريسية ووسائل تعليمية وأساليب اتصال وتفاعل صفي، و كذا أساليب تقييم و متابعة عامة، في إعتقادهم أنها صالحة لكلا النوعين من الإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة، مادامت الأقسام غير متجانسة من حيث الخصائص المعرفية والتعليمية للمتعلمين. وهذا يتفق جزئيا مع ما أشارت إليه "أحلام رجب عبد الغفار" (2003) "بأن عملية تقسيم التلاميذ المتخلفين ليس المهم فيها التقارب في الذكاء أو التحصيل، وإنما المهم هو العناية بدوافع المعوقين واهتماماتهم وميولاتهم واتجاهاتهم واستعدادتهم، والإمكانات المتاحة".

(احلام رجب عبد الغفار، 2003،ص68)

إستنتاج عام:

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

أما فرضياتها الجزئية الخمس، سعت إلى الكشف عن الفروق في الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة يعزى فيها الإختلاف لجنس المعلم ومؤهله العلمي والسلك الوظيفي الذي ينتمي إليه، وكذا سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية مع هذه الفئة، ونوعية إعاقة التلاميذ المتكفل بهم (الخفيفة أو المتوسطة).

فمن خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في جداول الفصل السابق الخاص بعرض النتائج، يتبين أن معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة وأنه توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يعزى فيها الاختلاف إلى جنس المعلم والذي كان لصالح المعلمات. في حين لم تظهر فروق دالة في كفايات المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي، والسلك الوظيفي للمعلم وسنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ونوعية إعاقة التلاميذ المتكفل بهم (الخفيفة أوالمتوسطة).

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

فيظهر ذلك الأثر الإيجابي من خلال التركيز أثناء التكوين والتدريب المستمر للمعلمين على أن تكون لديهم إتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم، والشعور بالمسؤولية نحوهم. هذا من جهة ومن جهة أخرى السعي إلى تكوين نظام من المعتقدات، ينظر فيه إلى هذه الفئة من المعوقين ذهنيا على أن لديهم قابلية للتعلم والتدريب إذا ما توفرت لهم ذلك والتدريب بتكييف البيئة التعليمية لاحتياجاتهم وإمكنياتهم وقدراتهم. وهذا الإعتقاد يشكل عاملا رئيسيا في حشد الدافعية لدى المعلمين لتعليم هذه الفئة وامتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لتدريسها، ذلك ما يحقق أهداف نجاح التربية الخاصة المنشودة.

المراجع

- **قائمـة المراجـع:**
- **المراجع باللغة العربية:**

أ- الكتـــب:

1- أحلام رجب عبد الغفار(2003)، الرعاية التربوية لذوي الإحتياجات الخاصة ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة .

2- أحلام رجب عبد الغفار(2003)، تربية المتخلفين عقليا، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

3- أحمد الرفاعي ومحمد غنيم مصطفى (1985) بطارية تقدير كفاءة المعلم، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.

4- أحمد محمد الزعبي (2003)، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم ، ط1 ، دار الفكر بدمشق، سوريا.

5- إمام مختار حميدة وأحمد النجدي(2003)، مهارات التدريس، ط2، مكتبة زهران الشرق، القاهرة.

6- توفيق مرعي(1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.

7- حسن حسين زيتون(2001)، مهارات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

8- حسن حسين زيتون(2003)، إستراتيجيات التدريس،ط1، عالم الكتب، القاهرة 9- سعد عبد الرحمان(1983) ، القياس النفسي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.

10- سعيد حسني العزة(2001)، الإعاقة العقلية، ط1 ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

11- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن .

12- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004)، تفريد التعليم في إعداد تأهيل المعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

13- عبد الحق منصوري (2003)، صفات المعلم الإنتاجية، ط01 دار الغرب للنشر والتوزيع،وهران.

14- عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت.
15- عبد المجيد عبد الرحيم(1997)، تنمية الأطفال المعاقين، ط01 دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
16- علا عبد الباقي إبراهيم(2000)، الإعاقة العقلية، ط01 عالم الكتب، القاهرة.
17- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات(1995)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر.
18- غسان أبو الفخر (2005-2006)، التربية الخاصة بالطفل ، ط2 ، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
19- فخر الدين القلا ويونس ناصر (2003-2004)، ط1 أصول التدريس وطرائقه، منشورات جامعة دمشق.
20- كمال إبراهيم مرسي (1996)، مرجع في علم التخلف العقلي، ط1، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.
21- كمال عبد الحميد زيتون(2003)، التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة،ط1 عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
22- كهيلابوز(2004-2005)، طرائق تدريس التربية،ط1 منشورات جامعية دمشق.
23- ماجدة السيد عبيد(2000)، الإعاقة العقلية،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.
24- محمد احمد كريم (1983)، بحوث و دراسات في التربية، ط1، عالم المعرفة للنشر والتوزيع ، جدة.
25- محمد الدريج (1991)، تحليل العملية التعليمية ، ط3، المركز القومي لتكوين مفتشي التعليم ، الرباط.
26- محمد الدريج (2003)، مدخل إلى علم التدريس،ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.

27- محمد زياد حمدان (1999)، أساليب التدريس، دار التربية الحديثة للنشر و الإستشارات والتدريب،الأردن.
28- محمد مصطفى زيدان (1981)، الكفايات الإنتاجية للمدرس ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة.
29- محمود عبد الحليم منسي (2003)، التقويم التربوي ، ط2 ، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة ، القاهرة.
30- مصطفى النصراوي ويوسف القروي (1995)، دليل المربي المختص في مجال الإعاقة الذهنية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية تونس.
31- مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي (1998)، الدافعية (نظريات وتطبيقات)، ط1، مركز الكتاب للنشر القاهرة.
32- مكتب الإنماء الإجتماعي (2000)، موسوعة تشخيص الإضطرابات النفسية ط1 ، الديوان الأميري الكويت.

ب- المجـــلات:

33- أسامة البطانية (2004)، تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد 01 ، كلية التربية، جامعة دمشق. ص ص 31-49
34- إبراهيم حامد الأسطل و سمير عيسى الرشيد (2004)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ضبي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد 04 كلية التربية، جامعة دمشق. ص ص17-52
35- إبراهيم قاعود ومحمد الصبيحي (2001)، مدى إكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب الجغرافيا الإقتصادية ومهاراتها للصف الأول الثانوي بالأردن ، مجلة جامعة ملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد 3 عدد 02 .ص ص 337-376

36- بشير معمرية (2006) ، تدريب المتخلفين عقليا على السلوك الإستقلالي في مجال مهارات العناية بالذات داخل الأسرة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة. مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 147-158
37- بندر بن ناصر العتيبي (2004)، الخصائص السيكومترية، لصورة سعودية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي، المجلة العربية للتربية الخاصة العدد 05 تصدر عن الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض. ص ص 13-63
38- خرباش هدى (2006) ، طرق تعليم المتخلفين عقليا وأساليب تقييمها، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 02 الخاص بالملتقى الدولي الثالث حول التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 217-229
39- صالح عبد الله هارون (2004)، سلوك التقبل الإجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد 04 الرياض. ص ص 13-31
40- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار (2004)، الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، المجلة العربية للتربية الخاصة ، العدد 05 تصدر عن الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض. ص ص 65-95
41- ليلى كرم الدين (2006)، الإتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع. الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 77-108
42- محمد أرزقي بركان(2006)، الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنيا، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية و تأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 217-244

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

44- منى الحديدي (1991)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، سلسلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية المجلد 7 ، العدد 1 . ص ص 57-77

45- مسعودة ملياني تجربة التأهيل المهني بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا، دقسي (1) ، قسنطينة ، مجلة الأفق التربوي ، تصدر عن المركز الوطني لتكوين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة، العدد رقم 09

46- محمد زردومي و لويزة فرشان (2006) الإحتياجات الخاصة، دراسة حالة لأطفال متخلفين ذهنيا بدرجة متوسط، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة. مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 194- 216

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

ج- الرسائل الجامعية:

48- سلوى محمد علي مرتضى (1992) ، فاعلية برنامج لتدريب الموجهين التربويين على مهارات التوجيه التربوي الأساسية في رياض الأطفال، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في التربية غير منشورة ، جامعة دمشق.
49- غازي مفلح (1998) الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدرب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية غير منشورة، جامعة دمشق.

د- الملتقيـات:

50- جمال الخطيب (2005)، التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة: قضايا وتحديات دراسة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول" من 26 إلى 27 أفريل2005 عمان الأردن .
51- خولة أحمد يحي (2007)، برامج تكوين معلمي التربية الخاصة مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007 جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.
52- عبد الكريم غريب (2007) ، مقاربة الكفايات في تكوين معلمي الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة ، مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007 جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.
53- ليلى كرم الدين (2007)، الإتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007 جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.
54- محمد سمير عبد الفتاح (2007)، معلم ذوي الإحتياجات الخاصة " المهارات والأدوات. مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007 جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.

55- موسى حريزي وعبد الفتاح أبي مولود (2006)، دراسة مقارنة بين بعض التشريعات الجزائرية والأمريكية في رعاية ذوي الإحتياجات الخاصة ، مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقى الدولي الرابع حول رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة من 24 إلى 25 أفريل 2006، جامعة فرحات عباس سطيف.

56- محمود إبراهيم الظاعن (2005)، تأهيل العاملين مع المعاقين و مقترحات تطويرها، دراسة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول" من 26 إلى 27 أفريل2005 عمان الأردن.

57- محمد سامي حرز الله و سلفيا سالم (2005) ، فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم الطلبة المعوقين عقليا في عينة أردنية، دراسة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول" من 26 إلى 27 أفريل2005 .

58- نادية بوضياف و ربيعة علاونة (2007)، واقع تكوين المربي المختص ومدى إستجابته لمتطلبات الممارسة التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة مداخلة مقدمة في فعاليات الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007 جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.

هـ- الوثائـق:

59- التقرير الختامي لمؤتمر التربية وحقوق الإنسان الحادي عشر المنعقد في القاهرة من 07 إلى 08 ماي 2007 ، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد 02 ، كلية التربية، جامعة دمشق، ص ص191-196

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

61- فليب بيرينو (2002)، ترجمة مصطفى بن حبيلس ، المقاربة بالكفاءات هل هي حل للإخفاق المدرسي ؟ تصدر عن المركز الوطني للتوثيق التربوي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

62- وزارة التشغيل التضامن الوطني (مارس 2004)، الأشخاص المعوقين النصوص التشريعية والتنظيمية، الجمهورية الجزائرية.

- المراجع باللغة الأجنبية

63-American Psychiatrie Association (1994), Traduit Par Julien Daniel Guelfi, Mini.DSM.IV, « criétéres Diagnostiques », Editions Masson, Paris.
64-Chen Lihyuan (2005), The Technology Competency of Preservice Special Education Teachers In Taiwan (china), PH , D,University of Virjinia, Online. Available at, WWW. Lib . Umi .Com Dessertations / Fullcit /3149212.
65-Mourad Allaoua (1998), Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement. Edittion Palais du livre, Alger.
66-P. canoui, P.Messerschmitt, O.ramos (1994) Psychiatrie de l'enfant et de l'odolescent, Malouine, Paris.
67- Stempien ; lori; Lobe; Roger. c (2002). Differences in job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Remedial & Special Education, American, Vol 23.5. P258-267.
68-Centre National De Formation Des Personels Specialisés Des Etablissements Pour Handiqapés (1992) Guide de prise en charge des élablissements pour Déficients Mentaux, Tome 1 .

الملاحق

ملحق رقم 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التنظيم و التضامن الوطني

المديرية العامة للتضامن الوطني

الأشخاص المعوقين

النصوص التشريعية التنظيمية

تاريخ النشر مارس 2004

145

مرسوم رقم 80-59 مؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 يتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية و المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين و تنظيمها و سيرها .

مرسوم رقم 87-228 مؤرخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 يتضمن إنشاء مراكز لمن يعانون نقصا في التنفس و تنظيمها و عملها

مرسوم رقم 81-397 مؤرخ في 29 صفر عام 1402 الموافق 26 ديسمبر سنة 1981 يتضمن إنشاء مركز وطني للتكوين المهني للمعوقين جسديا .

مرسوم رقم 87 -257 مؤرخ في 10 ربيع الثاني عام 1408 الموافق أول ديسمبر سنة 1987 ، يتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين الموظفين الاختصاصيين في مؤسسات المعوقين .

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 18 جمادى الثانية عام 1415 الموافق 22 نوفمبر سنة 1994 ، يحدد كيفيات الإعفاء من الرسوم الجمركية و الرسم على القيمة المضافة و كذا قائمة الجمعيات أو المؤسسات الخيرية ذات الطابع الإنساني التي يمكن أن تنتفع بهذا الإعفاء .

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 20 محرم عام 1417 الموافق 23 يونيو سنة 1996 ، يحدد الكيفيات التطبيقية لإيصال التبرعات القادمة من الخارج و نقلها .

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998 ، يتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس ناقصي السمع و المكفوفين في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية .

قرار وزاري مشترك رقم 002 مؤرخ في 15 ربيع الأول 1424 الموافق 17 ماي سنة 2003 ، يتضمن تحديد كيفيات تنظيم التقييم و الامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا .

منشور وزاري مشترك مؤرخ في 03 ديسمبر سنة 2002 المتعلق بالأقسام الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس .

– اما مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،

– أو الرابعة من التعليم المتوسط على الأقل مع تكوين متخصص،

– واما عن طريق امتحان مهني من بين الموظفين الذين مارسوا مهام المربي المساعد لمدة عشر (10) سنوات.

يعد سلك المربين المساعدين، المنصوص عليه في المادة 27 أعلاه، سلكا في طريق الانقراض.

الفصل الثاني
سلك المربين

المادة 30 : يشتمل سلك المربين على رتبة وحيدة :

– رتبة المربي.

الفرع الأول
تحديد المهام

المادة 31 : يكلف المربون، تحت اشراف سلطة المسؤول السلمي وحسب منصب عملهم والهيئة المعينين فيها، بالمشاركة في التكفل بالاطفال في سن ما قبل الدراسة والمحرومين من العائلات والمعوقين بدنيا أو غير المتكيفين ذهنيا والأشخاص المسنين أو المعوقين والشبان المعسرين ومتابعتهم في احترام النظام والانضباط داخل المؤسسات أو الهياكل المعينين فيها.

وبهذه الصفة، فهم ملزمون بما ياتي :

– تطبيق البرامج المكلفين بها،

– السهر على النظافة الجسمية والثيابية للأشخاص المتكفل بهم وتغذيتهم،

– المشاركة في تنظيم الأشخاص المكلفين بهم أثناء كل تنقل لهم خارج المؤسسة وتاطيرهم،

– المشاركة في تطبيق أعمال ملاحظة مجموعة شباب معسرين و/أو اعادة تربيتهم قصد ادماجهم في الحياة الاجتماعية،

– المشاركة في المداومات المنظمة وفقا للجداول الدورية المقررة لهذا الغرض.

ويلزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون (30) ساعة.

الفرع الثاني
شروط التوظيف

المادة 32 : يوظف المربون حسب الآتي :

1) عن طريق مسابقة، استنادا الى شهادة من بين المترشحين الحائزين مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي والذين تابعوا بنجاح تكوينا متخصصا مدته سنتان (2) في مؤسسة عمومية للتكوين المتخصص،

2) عن طريق امتحان مهني، في حدود 30 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المساعدين الذين يثبتون أقدمية ثلاث (3) سنوات بهذه الصفة،

3) على سبيل الاختيار، في حدود 10 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين المساعدين الذين يثبتون أقدمية ثماني (8) سنوات بهذه الصفة والمسجلين في قائمة تاهيل،

4) عن طريق التاهيل المهني، حسب الشروط والكيفيات المنصوص عليها في المادتين 34 و57 من المرسوم رقم 85 – 59 المؤرخ في 23 مارس سنة 1985 والمذكور أعلاه من بين المربين المساعدين الذين لم يستفيدوا في رتبتهم من هذا النمط في التوظيف، ويثبتون خمس (5) سنوات من الأقدمية بهذه الصفة وكفاءة تناسب المنصب المطلوب شغله.

الفرع الثالث
أحكام انتقالية

المادة 33 : يدمج في سلك المربين :

أ – المربون وتقنيو الصحة والحماية الاجتماعية والشؤون الاجتماعية المرسمون والمتمرنون، الذين يباشرون عملهم عند تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم في الادارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية،

ب – ممرنو الشبيبة والرياضة والاعوان التقنيون في الصحة، الذين يمارسون مهمة المربين لدى الادارة

المكلفة بالشؤون الاجتماعية وتابعوا بنجاح تكوينا لمدة ستة (6) أشهر، وهذا بناء على طلبه وبعد استشارة الهيئة المستخدمة.

الفصل الثالث

سلك المربين المتخصصين

المادة 34 : يشتمل سلك المربين المتخصصين على رتبة وحيدة :

- رتبة المربي المتخصص.

الفرع الأول

تحديد المهام

المادة 35 : يكلف المربون المتخصصون حسب فروعهم ومناصب عملهم، والهيكل المعينين فيها بالهياكل الراجعة أو المهام الجديدة المتخصصة الآتية :

- تقديم تعليم متخصص موجه إلى :

* الشبان المعسرين،

* المعوقين ذهنيا،

* المعوقين حسيا.

- القيام بكل عمل يتعلق بملاحظة مجموعة شبان معسرين و /أو اعادة تربيتهم قصد اندماجهم الاجتماعي،

- ضمان اعادة تربية الشبان المعوقين أو غير المتكيفين واعادة تكييفهم،

- تنظيم أعمال التنشيط والترويح للأشخاص المتكفل بهم ومراقبتها.

وبهذه الصفة، فهم ملزمون بالمشاركة فيما يأتي :

- تحضير البرامج ومتابعة تطبيقها،

- المداومات المنظمة وفقا للجداول الدورية المقررة لهذا الغرض، وفي الاجتماعات التربوية،

- تأطير التلاميذ المتمرنين.

ويلزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون (30) ساعة.

كما يلزمون بحجم عمل أسبوعي قدره اثنان وعشرون (22) ساعة عندما يكلفون بصفة أساسية ودائمة بمهام التعليم.

الفرع الثاني

شروط التوظيف

المادة 36 : يوظف المربون المتخصصون حسب الآتي :

1) عن طريق المسابقة، على أساس الشهادة من بين المترشحين الحائزين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي وتابعوا بنجاح مدة ثلاثة (3) سنوات تكوينا متخصصا في مؤسسة تكوين عمومية متخصصة.

كما يمكن المربين الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من العمل بهذه الصفة، أن يترشحوا لمسابقة الدخول قصد الحصول على التكوين المنصوص عليه في الفقرة أعلاه.

2) عن طريق امتحان مهني، في حدود 30 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين الذين يثبتون أقدمية خمس (5) سنوات بهذه الصفة.

3) على سبيل الاختيار، فلي حدود 10 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من بين المربين الذين يثبتون أقدمية عشر (10) سنوات بهذه الصفة والمسجلين في قائمة التأهيل.

الفرع الثالث

أحكام انتقالية

المادة 37 : يدمج في سلك المربين المتخصصين :

1 - مدربو الشبيبة والمعلمون المتخصصون لصغار المعوقين جسديا وذهنيا، والتقنيون السامون للصحة والحماية الاجتماعية والشؤون الاجتماعية المرسمون والمتمرنون الذين هم في وضعية عمل عند تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم في الادارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادة 105 : يعين في المنصب العالي كمدير للمؤسسة المتخصصة، الموظفون المعينون قانونا في أحد المناصب الآتية :

1) – مدير مؤسسة متخصصة تابع لسلكي أساتذة التعليم شبه الطبي، والنفسانيين أو من أسلاك معترف بمعادلتها، العاملين في الادارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية عند تاريخ دخول هذا المرسوم حيز التنفيذ،

2) – مدير مؤسسة متخصصة تابع لاسلاك التقنيين السامين في الصحة والحماية الاجتماعية والشؤون الاجتماعية ومدربي الشباب والمعلمين المتخصصين في رعاية الشباب المعوقين حركيا وذهنيا، أو أسلاك معترف بمعادلتها، العاملين في الادارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية عند تاريخ دخول هذا المرسوم حيز التنفيذ،

3) – عن طريق التسجيل في قائمة التأهيل من بين :

أ – النفسانيين في الدرجة الثانية وأساتذة التعليم المتخصص المثبتين والعاملين في الادارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية ولهم أربع (4) سنوات من الاقدمية بهذه الصفة.

ب – النفسانيين من الدرجة الأولى و / أو الموظفين التابعين لأسلاك معترف بمعادلتها، المثبتين والذين لهم ثماني (8) سنوات من الاقدمية بهذه الصفة.

جـ – معلمي التعليم المتخصص والمربين المتخصصين والمساعدين الاجتماعيين، الذين يمارسون وظيفة عليا في الادارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية، ولهم ثماني (8) سنوات من الاقدمية بهذه الصفة، أو خمس ( ) سنوات في ممارسة وظيفة عليا أو منصب عال.

يلزم المترشحون المقبولون بدورة تكوين مدتها ثلاثة أشهر تنظمها الوزارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية.

الفرع الثاني

المستشار التقني والتربوي

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 106 : يكلف المستشارون التربويون، تحت سلطة المفتش، بما يأتي :

– القيام مع مديري المؤسسات المعنية بتنسيق الأعمال ذات الصلة بمهام تلك المؤسسات وتنشيطها،

– المشاركة في اعداد البرامج وتقييم تطبيقها بالاتصال مع مديري المؤسسات المعنية،

– المشاركة في أعمال البحث التطبيقي والملتقيات وتنشيط الجلسات ولا سيما التربوية منها.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادة 107 : يعين المستشارون التقنيون والتربويون، بعد تسجيلهم في قائمة التأهيل، من بين :

1 – النفسانيين في الدرجة الثانية وأساتذة التعليم المتخصص، الذين لهم أربع (4) سنوات من الاقدمية بهذه الصفة،

– النفسانيين من الدرجة الاولى، الذين لهم ثماني (8) سنوات من الأقدمية بهذه الصفة.

ملحق رقم(02)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم : علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة).

-وفق النموذج المعد من طرف الأستاذة الدكتورة *نادية مصطفى الزقاي*-

أستاذي الكريم ،..... تحية طيبة ..... وبعد .

في إطار إعداد رسالة ماجستير في علم التدريس حول موضوع تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة، سنعرض عليكم أداة للتحكيم تتعلق بقياس مدى امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة ، فالمطلوب منكم أستاذي إبداء رأيكم الصريح حول التعليمة والبدائل والفقرات وقد خصصت لذلك الغرض الجداول المرفقة.

شكـــرا لكـــم علـــى تعاونكـــم معنـــا

الطالبـــة: غالـــم فاطمـــة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم : علم النفس وعلوم التربية

تصميم شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة

نحن بصدد إعداد شبكة ملاحظة حول تقييم ممارسة معلم ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة للكفايات التعليمية،وعليه ارتأينا إشراككم في تصميم هذه الشبكة تبعا لإحدى طرق قياس الصدق، لذا نرجوا منكم إفادتنا سيدي المحترم في هذا الإنجاز ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم التعريف الإجرائي لمتغير الكفايات التعليمية.

التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

تقييم الكفايات التعليمية: هو معرفة مدى تمكن معلم التلاميذ المعوقين ذهنياً الفئة (الخفيفة،المتوسطة) من الكفايات الآتية: كفاية التهيئة الملائمة للنشاط ، وكفاية تنفيذه، وكفاية الاتصال والتفاعل الصفي و كفاية التقييم اللازمة لممارسة الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة و أثناء إنجاز النشاط مع التلاميذ المعوقين:

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

- **كفاية تسيير النشاط** : هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التنفيذ للمراحل الثلاث لطريقة "سوقان" والمتمثلة في تقديم عرض عملي للنشاط أمام المتعلمين، ثم الطلب من المتعلمين تبيان ما تعلموه من العرض، ثم طرح سؤال حول موضوع النشاط وملاحظة إجاباتهم الشفوية، مع مراعاة الوقت والتسلسل والتدرج في المعلومات أثناء سير النشاط، إلى جانب استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها حسب أهداف كل مرحلة .

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

- الاتصال اللفظي كاستعمال اللغة البسيطة والعبارات التحفيزية والتشجيعية.

- الاتصال غير اللفظي كالإشارات و إيماءات الوجه، ضمن أنماط تفاعلية من نوع:

معلم ↔ متعلم - معلم ↔ متعلمين - متعلم ↔ متعلم.

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

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الانسانية

قسم : علم النفس وعلوم التربية

التعليمات :

أخي الملاحظ ..... أختي الملاحظة .

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

شكـــــــرا جزيـــــلا لتعاونكـــــم معنـــــا

الطالبـــــة: غالـــم فاطمـــــة

مثـــــال توضيحـــــي:

الفقرات	يمارسها دائما	يمارسها أحيانا	لايمارسها
01- يلقي التحية على التلاميذ	×		

	واضحة	غير واضحة	التعديل
التعليمات			

البدائـــــل :

البدائل	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	غير مناسبة	التعديل
يمارسها دائما				
يمارسها أحيانا				
لايمارسها				

	كاف جدا	كاف	غير كاف	التعديل
عدد البدائل				

الأبعـــــاد	الفقـــــرات	يمارسها دائما	يمارسها أحيانا	لايمارسها
التهيئة الملائمة للنشاط	1- يطرح في بداية الحصة سؤال مفتوح على المتعلمين حول النشاط الماضي 2- يستذكر المعلم جزءا من النشاط الماضي ويطلب من أحدهم (ممن استوعبوا النشاط) استكمال الأجزاء الباقية منه . 3- يستخدم أشياء مألوفة في حياة المتعلمين ويربطها بنشاط اليوم لغرض استثارة دافعتيهم .			
تسيير النشاط	1- يقسم النشاط إلى مراحل تعليمية متسلسلة ومتدرجة حسب طريقة سوقان: - يقوم في المرحلة الأولى بعرض عملي للنشاط أمام المتعلمين. - يطلب في المرحلة الثانية من المتعلمين أن يبينوا له ماتعلموه من العرض باستخدام الإشارات فقط . - يطرح في المرحلة الثالثة على التلاميذ سؤالا حول موضوع النشاط ويلاحظ إجاباتهم الشفوية .			

			-2 يستخدم الوسائل التعليمية المتعلقة بنشاط اليومي حسب أهداف كل مرحلة. -3 ينوع في استخدام الوسائل في كل مرحلة ليثبت المعارف عند المتعلمين. -4 يذكر المتعلمين بما تعلموه في المرحلة السابقة قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية. -5 يراعا التدرج في المراحل من الجزء إلى الكل أثناء عرض النشاط. -6 يراعا التدرج في المراحل من السهل إلى الصعب أثناء عرض النشاط. -7 يوزع الوقت بشكل متساوي أثناء تطبيق المراحل الثلاث لسوقان -8 يوجه المتعلم الذي لديه صعوبات أثناء النشاط -9 يقدم إعانة للتلاميذ عندما يطلبوها	

الاتصال والتفاعل الصفي	1- يستعمل لغة بسيطة وقصيرة أثناء عرض النشاط . 2- ينادي المتعلمين بأسمائهم أثناء تقديم النشاط 3- يعرض النشاط أمام المتعلمين بحيوية وإثارة. 4- يمنح المتعلمين فرص متساوية للمشاركة في النشاط 5- يستخدم عبارات شفوية.(مليح- كمل.... الخ) أثناء النشاط . 6- يستخدم إشارات وإيماءات بالوجه لتحفيز المتعلمين أثناء النشاط (تحريك الرأس أعلى- أسفل) 7- يستخدم نمط التفاعل والاتصال من نوع : معلم ↔ متعلم 8- يعتمد على نمط التفاعل : معلم ↔ مجموعة في تفاعله واتصاله بالمتعلمين. 9- يشجع نمط الاتصال والتفاعل: متعلم ↔ متعلم أثناء النشاط 10- يشرك كل المتعلمين في النشاط .		

	11- يغير من شدة صوته ونبرته حسب مقتضيات الموقف التعليمي. 12- يتحرك داخل القسم حسب مايقتضيه الموقف التعليمي .			
تقييم تسير النشاط	1- يطرح أسئلة شفوية في نهاية كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية . 2- يكلف المتعلمين بنشاط يوظفون فيه ماتعلموه في المرحلة الأولى والثانية . 3- يشغل صعوبات المتعلمين في تعديل خطوات سير النشاط (تنويع الوسائل – تبسيط المفاهيم).			

158

	غير كاف	كاف	اقتراح
عدد الفقرات			

	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبيا	واضحة تماما	اقتراح
وضوح الفقرات					

	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبيا	مرتبة تماما	اقتراح
ترتيب الفقرات					

	غير مناسبة	مناسبة	التعديل
لغة الفقرات			

ملاحظات أخرى : .....

.....

.....

إمضاء الأستاذ المحكم

ملحق رقم (03)

قائمة الأساتذة المحكمين

رقم	إســـم الأستـــاذ	الرتبـــة العلميـــة
01	– أ.د غســان أبو الفخــر	رئيس قسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة دمشق
02	– أ. د صبــري الطيــب	أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأردن
03	– أ. د تيلويــن الحبيــب	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران
04	– أ. د الطيــب بلعربــي	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر
05	– د. أمينـــــــة رزق	أستاذة بكلية التربية ، جامعة دمشق
06	– د. إبراهيـــم الرزيق	أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأردن
07	– د. منصوري مصطفى	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران
08	– د. عبـــد الله القلـــي	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر
09	– عبد الجبــار طاجيــن	مستشار تقني بالمراكز المتخصصة بالأطفال المعاقين ذهنيا بولاية ورقلة

ملحق رقم (04)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم : علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

(فئة المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة)

– وفق النموذج المعد من طرف الأستاذة الدكتورة *نادية مصطفى الزقاي*–

أخي (ة) الكريم (ة) ،..... تحية طيبة ..... وبعد .

في إطار إعداد رسالة ماجستير في علم التدريس حول موضوع تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، سنعرض عليكم أداة للتحكيم تتعلق بقياس مدى امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمطلوب منكم إبداء رأيكم الصريح حول التعليمة والبدائل والفقرات وقد خصصت لـذلك الغرض الجداول المرفقة.وسنزودكم بالتعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

شكرا لكم على تعاونكم معنا .

الطالبة : غالم فاطمة.

التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1- تقييم الكفايات التعليمية: هو معرفة مدى تمكن معلم التلاميـذ المعوقـين ذهنـياً الفئـة (الخفيفة،المتوسطة) من الكفايات الآتية: كفاية التهيئة الملائمة للنشاط ، وكفاية تنفيذه، وكفاية الاتصال والتفاعل الصفي و كفاية التقييم اللازمة لممارسة الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة و أثناء إنجاز النشاط مع التلاميذ المعوقين:

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

- **كفاية تسيير النشاط** : هي مدى امتلاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التنفيذ للمراحل الثلاث لطريقة "سوقان" والمتمثلة في تقديم عرض عملي للنشاط أمام المتعلمين، ثم الطلب من المتعلمين تبيان ما تعلموه من العرض، ثم طرح سؤال حول موضوع النشاط وملاحظة إجاباتهم الشفوية، مع مراعاة الوقت والتسلسل والتدرج في المعلومات أثناء سير النشاط، إلى جانب استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها حسب أهداف كل مرحلة .

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

- الاتصال اللفظي كاستعمال اللغة البسيطة والعبارات التحفيزية والتشجيعية.

- الاتصال غير اللفظي كالإشارات و إيماءات الوجه، ضمن أنماط تفاعلية من نوع:

معلم ↔ متعلم - معلم ↔ متعلمين - متعلم ↔ متعلم.

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

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الانسانية

قسم : علم النفس وعلوم التربية

التعليمات :

أخي الملاحظ ..... أختي الملاحظة .

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

شكـــــرا جزيـــلا لتعاونكـــم معنـــا

الطالبـــة: غالـم فاطمـــة

مثـــال توضيحـــي:

الفقرات	يمارسها دائما	يمارسها أحيانا	لايمارسها
01- يلقي التحية على التلاميذ	×		

	واضحة	غير واضحة	التعديل
التعليمات			

البدائل :

البدائل	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	غير مناسبة	التعديل
يمارسها دائما				
يمارسها أحيانا				
لايمارسها				

	كاف جدا	كاف	غير كاف	التعديل
عدد البدائل				

الأبعاد	الفقرات	يمارسها دائما	يمارسها أحيانا	لا يمارسها
التهيئة الملائمة للنشاط	1.يطرح في بداية الحصة سؤالا مفتوحا على المتعلمين حول النشاط الماضي. 2.يستذكر المعلم جزءا من النشاط الماضي و يطلب من المتعلمين استكمال باقي عناصر النشاط. 3.يستخدم أشياء مألوفة في حياة المتعلمين و يربطها بنشاط اليوم لغرض إستشارة دافعيتهم.			
تسيير النشاط	1.يقوم في المرحلة الأولى من مراحل طريقة سوقان التعليمية المتسلسلة و المتدرجة بعرض عملي للنشاط أمام المتعلمين 2.يطلب من المتعلمين في المرحلة الثانية من الطريقة التعليمية لسوقان أن يبينوا له ما تعلموه من العرض باستخدام الإشارات فقط. 3.يطرح في المرحلة الثالثة من طريقة سوقان سؤالا على المتعلمين حول موضوع النشاط و يلاحظ إجاباتهم الشفوية. 4.يستخدم الوسائل التعليمية المتعلقة بالنشاط اليومي حسب أهداف كل مرحلة. 5.ينوع في استخدام الوسائل في كل مرحلة ليثبت المعارف عند المتعلمين. 6.يعتمد على الألعاب التربوية في تنفيذ النشاط. 7.يلخص للمتعلمين ما تعلموه في المرحلة السابقة قبل الانتقال إلى المرحلة الآتية. 8.يراعى التدرج في المراحل من الجزء إلى الكل أثناء عرض النشاط. 9.يراعى التدرج في المراحل من السهل إلى الصعب أثناء عرض النشاط. 10.يتابع باستمرار تطبيق المتعلمين لخطوات النشاط. 11.يوزع الوقت بشكل متساوي أثناء تطبيق المراحل الثلاثة لسوقان .			

				12. يوجه المتعلمين الذين لديهم صعوبات تعليمية أثناء النشاط.
				13. مستعدا دوما لتقديم المساعدة للمتعلمين عندما يطلبونها.
				1. يستعمل لغة بسيطة وقصيرة أثناء عرض النشاط.
				2. ينادي المتعلمين بأسمائهم أثناء تقديم النشاط.
				3. يتفاعل مع المتعلمين بحيوية وإثارة.
				4. يمنح المتعلمين فرص متساوية للمشاركة في النشاط.
				5. يستخدم عبارات شفوية لتعزيز ولمدح المتعلمين (مليح – واصل ...الخ) أثناء النشاط.
				6. يستخدم إشارات وإيماءات بالوجه لتحفيز المتعلمين أثناء النشاط (تحريك الرأس أعلى – أسفل).
				7. يشجع الأطفال على التعبير أثناء النشاط.
				8. يستخدم أسئلة تثير تفكير المتعلمين.
				9. يستخدم نمط التفاعل والإتصال من نوع : معلم ◄► متعلم.
				10. يستخدم نمط التفاعل من نوع : معلم ◄► متعلمين بشكل تبادلي.
				11. يشجع نمط الإتصال والتفاعل بين المتعلمين أنفسهم أثناء النشاط.
				12. يشرك كل المتعلمين في النشاط.
				13. يغير من نبرة الصوت وشدته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.
				14. يتحرك داخل القسم حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.

الإتصال و التفاعل الصفي

تقييم سير النشاط	1. يطرح أسئلة شفوية في نهاية كل مرحلة للتأكد من إستعاب المتعلمين. 2. يكلف المتعلمين بنشاط يوظفون فيه ما تعلموه في المرحلة الأولى والثانية. 3. يستمر الصعوبات التعليمية في تعديل خطوات سير النشاط (تنويع الوسائل – تبسيط المفاهيم) 4. يستخدم بطاقات الملاحظة الخاصة بالتقييم اليومي للأداء الفردي للمتعلم.			

	غير كاف	كاف	اقتراح
عدد الفقرات			

	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبيا	واضحة تماما	اقتراح
وضوح الفقرات					

	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبيا	مرتبة تماما	اقتراح
ترتيب الفقرات					

	غير مناسبة	مناسبة	التعديل
لغة الفقرات			

ملاحظات أخرى : .....

.....

.....

إمضاء المحكم

ملحق رقم (05)

قائمة الممارسين المختصين في المراكز المتخصصة بالإعاقــة الذهنيــة

رقم	الإسـم واللقـب	الوظيفـــة
01	- بـــــاي عبـــاس	أخصائي نفساني من الدرجة الثانية، المركز المتخصص بالأطفال المعاقين ذهنيا، بئر خادم
02	- بوزيدي فاطمة الزهرة	أخصائية نفسانية من الدرجة الثانية، المركز المتخصص بالأطفال المعاقين ذهنيا، المدية
03	- بســـــدات جميلـــة	أخصائية نفسانية من الدرجة الثانية، المركز المتخصص بالأطفال المعاقين ذهنيا، تلمسان
04	- بقالـــــي موســـى	مستشار تقني بالمركز المتخصص بالأطفال المعاقين ذهنيا، الأغواط
05	- طاجيــن عبد الجبــار	مستشار تقني بالمراكز المتخصصة بالأطفال المعاقين ذهنيا بولاية ورقلة

ملحق رقم(06)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم :علم النفس وعلوم التربية

بيانات أولية

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

التعليمات :

أخي الملاحظ ..... اختي الملاحظة.

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن و تسجل ملاحظاتك حول ممارسة المعلـــم أثناء النشاط اليومي و خلال حصة دراسية مع تلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصـــة (فئة المعوقـــين ذهنيا الخفيفـــة والمتوسطة)و ذلك بوضع علامة في الخانة المناسبة، علما أنه لا توجد ملاحظة مهمة و أخرى غير مهمة ، و أن إجابتك سوف تحض بالسرية و لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

الطالبة : غالم فاطمة

مثال توضيحي:

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

الأبعاد	الفقرات	يمارسها دائما	يمارسها أحيانا	لا يمارسها
التهيئة الملائمة للنشاط	1.يطرح في بداية الحصة سؤالا مفتوحا على المتعلمين حول النشاط الماضي. 2.يستذكر المعلم جزءا من النشاط الماضي و يطلب من المتعلمين استكمال باقي عناصر النشاط. 3.يستخدم أشياء مألوفة في حياة المتعلمين و يربطها بنشاط اليوم لغرض إستثارة دافعيتهم.			
تسيير النشاط	1.يقوم في المرحلة الأولى من مراحل طريقة سوقان التعليمية المتسلسلة و المتدرجة بعرض عملي للنشاط أمام المتعلمين 2.يطلب في المرحلة الثانية من الطريقة التعليمية لسوقان من المتعلمين ان يبينو له ما تعلموه من العرض بإستخدام الإشارات فقط. 3.يطرح في المرحلة الثالثة من طريقة سوقان سؤالا على المتعلمين حول موضوع النشاط و يلاحظ إجاباتهم الشفوية. 4.يستخدم الوسائل التعليمية الملائمة لمراحل إنجاز النشاط اليومي حسب أهدافها. 5.ينوع في إستخدام الوسائل في كل مرحلة ليثبت المعارف عند المتعلمين. 6.يعتمد على الألعاب التربوية في تنفيد النشاط. 7.يذكر المتعلمين بما تعلموه في المرحلة السابقة قبل الإنتقال إلى المرحلة الآتية. 8.يراعى التدرج في المراحل من الجزء إلى الكل أثناء عرض النشاط. 9.يراعى التدرج في المراحل من السهل إلى الصعب أثناء عرض النشاط. 10.يتابع باستمرار تطبيق المتعلمين لخطوات النشاط. 11.يتحكم في تسيير الوقت أثناء تنفيذه للمراحل الثلاث لسوقان.			

	12.يوجه المتعلمين الذين لديهم صعوبات تعلمية أثناء النشاط. 13.مستعدا دوما لتقديم المساعدة للمتعلمين عندما يطلبونها.			
الإتصال و التفاعل الصفي	1. يستعمل لغة بسيطة وقصيرة أثناء عرض النشاط. 2. ينادي المتعلمين بأسمائهم أثناء تقديم النشاط. 3. يتفاعل مع المتعلمين بحيوية وإثارة. 4. يمنح المتعلمين فرص المشاركة في النشاط. 5. يستخدم عبارات شفوية لتعزيز ولمدح المتعلمين (مليح – واصل ...الخ) أثناء النشاط. 6. يستخدم إشارات وإيماءات بالوجه لتحفيز المتعلمين أثناء النشاط (تحريك الرأس أعلى – أسفل). 7. يشجع الأطفال على التعبير أثناء النشاط. 8. يستخدم أسئلة تثير تفكير المعلمين. 9. يستخدم نمط التفاعل والإتصال من نوع : معلم ⟷ متعلم. 10. يستخدم نمط التفاعل من نوع : معلم ⟷ متعلمين بشكل تبادلي. 11. يشجع نمط الإتصال والتفاعل بين المتعلمين أنفسهم أثناء النشاط. 12. يشرك كل المتعلمين في النشاط. 13. يغير من نبرة الصوت وشدته حسب مقتضيات الموقف التعليمي. 14. يتحرك داخل القسم حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.			

			1. يطرح أسئلة شفوية في نهاية كل مرحلة للتأكد من تمكن المتعلمين من المرحلة. 2. يكلف المتعلمين بنشاط يوظفون فيه ما تعلموه في المرحلة الأولى والثانية. 3. يستثمر الصعوبات التعليميةللمتعلمين في تعديل خطوات سير النشاط (تنويع الوسائل – تبسيط المفاهيم) 4. يستخدم بطاقات الملاحظة الخاصة بالتقييم اليومي للأداء الفردي للمتعلم.	