الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الإجتماعية

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص: تربية خاصة

الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للمعوقين ذهنيا ومدرسة الصم والبكم لولاية وهران)

من إعـــــداد الطـــالبة :

.عبد الرحمان نادية

تحت اشـــــراف الأستـاذ:

- أ. غريب العربي

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
أ. لصقع حسنية	أستاذة	رئيساً	جامعة وهران 2
أ. غريب العربي	أستاذ	مشرفاً و مقرراً	جامعة وهران 2
أ. خطيب زوليخة	أستاذة	مناقشاً	جامعة وهران 2

السنة الجامعية 2024/2023

شكر وتقدير

"الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات"

يسعدنا و قد انهينا بفضل الله و منه إعداد هذه المذكرة، أن نتوجه إلى العلي القدير بالحمد والشكر على ما أنعم من فضله وهدانا وأنار الطريق أمامنا، وأمدنا بالعزم و التصميم لإتمام هذا البحث.

ثم أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان حاملة معها عبارات التقدير والامتنان إلى كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل وإخراجه واخص بالذكر الأستاذ المشرف" غريب العربي "، الذي وقف إلى جانبي طوال مشواري الجامعي بصدرها الرحب ولم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته و توصياته المفيدة والمشجعة

وكذلك شكر خاص للجنة المزعم تشكيلها في المناقشة

و شكر خاص لمدير مدرسة الصم و البكم " واري ناصر "قمبيطة"

و شكر خاص لمديرة المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا "إيسطوا "

على المعلومات و الوقت و حسن الاستقبال

كل العرفان و الامتنان و جزاك الله عنا خير الجزاء.

إهـــــداء

لك الحمد ، الحمد لله يا أرحم الراحمين يا أحكم الحاكمين
وقائم بالحق فوق الخلق أجمعين قال الله تعالى" وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحسانا" أهدي جهدي إلى من أفننت عمرها لترسم الفرحة في عيوني وشقت من اجل سعادتي
أمي الغالية التي غرست في قلبي المحبة والحنان
إلى روح أبي العزيز رحمه الله وأسكنه فسيح جناته
و إلى أخوتي وأخواتي الذين أعتبرهم سندي في هذه الدنيا إلى كل الأصدقاء و الأحباب
إلى مديري في العمل الذي شجعني على مواصلة دراستي و سهل عليا الطريق
والى كل من قدم لي العون والمساعدة في إنجاز هذه المذكرة

❖ ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة, وبناءا على ذلك ستجيب الدراسة الحالية على الأسئلة الآتية :

- ما مستوى الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير التكوين، سنوات الخبرة, ونوع الإعاقة ؟

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي, وطبقت الإستبانة للديكتورين "يوسف مُحَمَّد العايد", و "واصف مُحَمَّد العايد"، لأنها تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وكانت الإستبانة تضم 30 فقرة وتم توزيعها على أفراد عينة الدراسة والتي أختيرت بطريقة عرضية وكان عددها (60) من معلمين وأساتذة التربية الخاصة, وتم إستخراج النتائج بمعالجة البيانات إحصائيا بإستخدام التكرارات والنسب المئوية ومعامل إرتباط بيرسون وإختبار "ت", وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود مستوى منخفض في الإحتياجات التكوينية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية تعزى لمتغير التكوين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية تعزى لمتغير الخبرة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي أطفال ذوي الإعاقة السمعية .

❖ **ABSTRACT** :

This study aims to identify the training needs of spécial éducation teacher. Accordingly, the current study will answer the following questions:What is the level of training needs of special education teachers? Are there statistically signifiant différences in the training needs of spécial éducation teachers attributed to the training variable, years of expérience, and type of disability?

Thé study followed the descriptive approach, and the questionnaire was applied by Drs. Youcef Muhammad Al - Ayed and Wassef Muhammad Al - Ayed because it is consistent with the objectives of the current study,The questionnaire included (30) paragraphs and was distributed to The study sample members ,which were randomly selected and numbered (60) spécial éducation teachers, the results were extracted by statistically processing the data statistically using fréquences and Pearson' s correlation coefficient ,and (T) test, thé results of the study showed a low level of développmental needs , There are no statistically significant différences in training needs attributed to training variable.The are statistically significant différences in training needs attributed to the expérience variable. There are no statistically significant différences in training needs between teachers of children with intellectual disabilities and teachers of children with hearing disabilities.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكر وتقدير	أ
02	إهداء	ب
03	الملخص	ج
04	فهرس المحتويات	و
05	قائمة الجداول	ي
06	قائمة الأشكال	ك
07	مقدمة	02
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة		
08	الإشكالية	05
09	تساؤلات الدراسة	05
10	فرضيات الدراسة	06
11	أهداف الدراسة	06
12	أهمية الدراسة	07
13	أسباب اختيار الموضوع	07
14	المصطلحات الأساسية للدراسة	08
15	الدراسة السابقة	09

16	التعقيب على الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني : الإحتياجات التكوينية		
17	تمهيد	16
18	مفهوم الإحتياجات التكوينية	16
19	أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية	16
20	دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية	17
21	مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية	18
22	أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية	19
23	طرق تحديد الاحتياجات التكوينية	20
24	خطواتٍ تحديد الاحتياجات التكوينية	21
25	مفهوم التكوين	21
26	مبادئ و أسس التكوين	22
27	أنواع التكوين	24
28	شروط التكوين أثناء الخدمة	25
29	أهمية التكوين أثناء الخدمة	26
30	أهداف التكوين أثناء الخدمة	27
31	مشكلات التكوين أثناء الخدمة	28
32	خلاصة الفصل	29

الفصل الثالث : التربية الخاصة		
33	تمهيد	31
34	مفهوم التربية الخاصة	31
35	مراحل تطور التربية خاصة	32
36	مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة	33
37	فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	34
38	أهداف التربية الخاصة	35
39	مبادئ و أسس التربية الخاصة	36
40	خصائص و مواصفات معلمي التربية الخاصة	40
41	كفاءات معلم التربية الخاصة	42
42	خلاصة الفصل	44
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة		
43	تمهيد	46
44	أولا: الدراسة الاستطلاعية	46
45	أهمية الدراسة الاستطلاعية	46
46	مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية	46
47	عينة الدراسة الاستطلاعية	46
48	أداة الدراسة الاستطلاعية	51
49	ثانيا: الدراسة الأساسية	54

50	مكان إجراء الدراسة	54
51	عينة الدراسة	54
52	الأساليب الإحصائية المستخدمة	61
53	خلاصة الفصل	62
الفصل الخامس : عرض ومناقشة النتائج		
54	تمهيد	64
55	اختبار التوزيع الطبيعي	64
56	عرض النتائج وتحليلها	66
57	مناقشة النتائج	71
58	خلاصة الفصل	77
59	الاستنتاج العام	77
60	الاقتراحات و التوصيات	78
61	خـاتـمـة	80
62	قائمة المصادر و المراجع	82
63	الملاحق	88

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	47
02	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة	47
03	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي	48
04	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير نوع الخدمة	49
05	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير نوع الاعاقة	50
06	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التكوين	50
07	يوضح معامل ارتباط الفقرات مع بعد الاحتياجات التكوينية	52
08	يبين قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاحتياجات التكوينية	53
09	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	55
10	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة	56
11	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي	57
12	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الخدمة	58
13	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الاعاقة	59
14	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التكوين	60
15	يوضح مقاييس النزعة المركزية لاختبار التوزيع الطبيعي	64
16	يوضح مستوى الاحتياجات التكوينية	66
17	يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين (نعم ، لا) في الاحتياجات التكوينية	67
18	يوضح نتائج اختبار (ف) تحليل التباين ANOVA للفروق بين ثلاثة مجموعات في الاحتياجات التكوينية	69
19	يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين معلمي الإعاقة الذهنية و معلمي الاعاقة السمعية	70

جدول الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس (ذكر أنثى).	55
02	يبين توزيع أفراد العينة الدراسة الاساسية حسب متغير سنوات الخبرة	56
03	يبين توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي	57
04	يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير نوع الخدمة	59
05	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الإعاقة	60
06	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التكوين	61
07	يبين منحنى "gauss"	65

مقدمة

❖ مـقدمـة :

لم يعد التكوين أو التدريب حكر على مستوى معين، من الإطارات أيا كان المستوى الذي تشغله في التنظيم، و لم يعد خدمة تقدمها بعض المنظمات لأفرادها، بغرض إجراء بعض التعديلات، و التحسينات على سيرورة العمل بها وأصبح استثماراً في الموارد البشرية بكل ما تحمله، الكلمة من معنى إذ نظرنا إلى الموضوع من الناحية الاقتصادية لأن عوائده (التكوين أو التدريب) التي تنعكس إيجابياً على فعالية المنظمة لا يختلف عليها المختصون .

وإذا تناولنا الموضوع بالمقاربة السيسيولوجية فإن التكوين يمكن اعتباره أحد أهم محددات التنمية في جوانبها الاجتماعية لأنه عملية تعني بالفرد والجماعة على حد سواء، أما إذا أخدنا الموضوع بمنطق سيكولوجي فإنه يمكن القول أن تكوين الأفراد من أهم العوامل التي تساهم، في تنمية شخصية الفرد خاصة في النواحي المهارية المرتبطة بالأداء المهني .

و إذا كان التكوين على هذه الدرجة من الأهمية ، في المؤسسات و المنظمات المختلفة في طبيعتها و الأدوار المنوطة بها فإن أهميته تزداد إذا تعلق الأمر بالأفراد ، الذين يشكلون حجر الزاوية في أي عملية تكوينية أو تعليمية تستهدف التنمية العلمية والمعرفية .

ولكي يحقق التدريب أهدافه المنشودة لا بد من مراعاة واقع الأداء ومستقبله من خلال عملية تحديد الإحتياجات التدريبية والتي تعد العنصر الرئيسي للتدريب، فالإحتياجات التدريبية هي المؤشر الحقيقي الذي يوجه الوجهة السليمة، وهو ما يؤكده (الروقي، 1427 هـ، ص. 68) بأن السياسة العامة للتدريب التربوي تولي أهمية بالغة للتدريب بإعتباره وسيلة التطوير التربوي المهني المستمر لمواكبة المستجدات في المجال التربوي.

وانطلاقا مما سبق جاءت الدراسة الحالية محاولة تسليط الضوء على الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة حيث ضمت جانبين :

الجانب النظري و يضم :

الفصل الأول : و الذي يضم الإطار المنهجي للدراسة المتضمن: الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة ، أسباب اختيار الموضوع ، الدراسات مع التعريفات الإجرائية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني : والذي يتضمن مفهوم الاحتياجات التكوينية، أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية، دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية، مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية، خطوات تحديد الاحتياجات التكوينية، تم نتناول التكوين مفهومه، مبادئه، وأسسه، أنواعه، شروطه، أهميته، أهدافه، ومشكلاته.

الفصل الثالث : وتضمن التربية الخاصة ، مفهومها و تطور التربية الخاصة ، ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة صفاتهم، أهداف التربية الخاصة ، مبادئ وأسسه التربية الخاصة، تم خصائص و مواصفات معلمي التربية الخاصة و كفاءتهم .

الجانب التطبيقي و يضم :

الفصل الرابع : نتناول فيه الإجراءات المنهجية للدراسة .

الفصل الخامس : تم فيه عرض نتائج الدراسة و مناقشتها.

الإطار العام للدراسة

1. الإشكـاليـة :

يرى بعض التربويون أن التعليم إدا كان كافي في حاجة، إلى المعلم كفئ أثناء تعامله مع الأطفال العاديين فإن الأمر كذلك بالنسبة لمجال تعليم الأطفال غير العاديين، لأن تعليمهم في أشد الحاجة قبل كل شيء إلى المعلم كفئ، واسع الثقافة، المعلم الذي تمت معارفه إلى تغيرات واسعة ومفاجئة في العالم المتطور و منه فالمعلم عنصر مهم وفعال في عملية التعليم كونه المخطط المنظم المسير لها وواحد من أهم المحاور التي تؤثر في فعالية العملية التعليمية، وهو بحكم وظيفته مصدر للمعرفة وموجه ومرشد ومورد للمعلم و المعرفة (**رشوان، 2006، ص 181، 182**).

وأشارت (**بخش 2009**)**أيضا نقلا عن** (**الزهار 2002**) إلى أن تحديدالاحتياجات التدريبيةيتطلب الاجابة على عدد من التساؤلات ، وهي : ما المستويات المطلوب التدريب عليها ؟ وما نوع التدريب المطلوب لهذه المستويات؟ وأين يقع التدريب ؟ ومن يجب تدريبه ؟ وما المحتوى التدريبي والآثار المتوقعة وراء هذا التدريب ؟ كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، تتم إما على مستوى فردي أو مؤسسي أو على مستوى الدولة، كما أن هناك عدد من الأساليب المستخدمة لتحديد هذه الاحتياجات ومنها ملاحظة السلوك وتقويمه، واستخدام الاستبيان وتقارير الكفاية وتحليل العمل والعمليات الاستشارية للخبراء والمناقشات الجماعية ، والاختبارات والسجلات والتقارير

وانطلاقا مما تقدم، تأتي هذه الدراسة لمعرفة وتقدير الاحتياجات التكوينية ، لمعلمي التربية الخاصة وبناء على ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في الاجابة على التساؤلات التالية :

- **تساؤلات الدراسة :**

التساؤل العام :

- ما مستوى الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة ؟

التساؤلات الجزئية :

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير التكوين ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية ، لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في الاحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي أطفال ذوي الإعاقة السمعية ؟

2. فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

- نتوقع مستوى مرتفع ، في الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة.

الفرضية الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية، لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير التكوين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية، لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية، بين معلمي أطفال ذوي الاعاقة الذهنية ومعلمي أطفال ذوي الإعاقة السمعية.

3. أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة .
- الكشف عن الفروق في الاحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي أطفال ذوي الإعاقة السمعية .

- الكشف عن الفروق في الاحتياجات التكوينية بين معلمي التربية الخاصة، تبعا للخبرة و التكوين ونوع الخدمة.
- بناء أداة لتحديد المهارات التدريسية و تحديد الاحتياجات التكوينية.

4. أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها :

- تسلط الضوء على لاحتياجات التكوينية التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة .
- تساعد القائمين على تكوين معلمي التربية الخاصة بتحديد أهداف وبرامج التكوين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.
- تشكيل هذه الدراسة خطوة مهمة في بناء برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات، التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.
- يمكن اعتبار هذه الدراسة متممة لجهود، سابقة وفائدة لصالح المكتبة والباحثين على حد السواء.

5. أسباب اختيار الموضوع :

ترتكز عملية تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على المعلم المؤهل، والمدرب جيدّ لتقديم لهم خدمات تتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم، لذا لابد من تأهيل وتدريب الكوادر العاملة معهم، ضمن برامج تكوينية تلبي احتياجات المعلمين بشكل خاص ويعتبر توفير المهنيين والمختصين والكوادر المختصة، من التحديات التي مازالت تواجه الدول سواء كانت دولا نامية أو متقدمة، إلا أن المشكلة الأساسية، لمعلمي التربية الخاصة بكافة فئاتها تكمن في نقص البرامج التدريبية والوقوف على احتياجاتهم التدريبية.

ومن خلال هذا المنطلق اخترت هذا الموضوع الذي لفت انتباهي لأهميته ولقلة الدراسات العربية التي تطرقت لهذا الموضوع، وكذلك بما أن دراستي تخصص تربية خاصة.

6. المصطلحات الأساسية للدراسة والتعاريف الإجرائية :

1. تعريف الاحتياج لغة :

يعني الافتقار والنقص، أما **الحاجة** تعني القصور عن بلوغ الهدف المطلوب والاحتياج هو ما يطلبه الشيء لاستكمال النقص والقصور فيه (الزبيدي، 1965، ص30).

2. الاحتياجات التكوينية إجرائيا :

ويقصد بها الدراسة تحديد النقص يعاني منه معلمي التربية الخاصة فيما يخص المعارف والمهارات اللازمة للقيام بعملهم على أكمل وجه، ونعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم على استبيان تحديد الاحتياجات التكوينية في مجال عمله.

3. الاحتياجات التكوينية اصطلاحاً :

تعرف بذلك الفارق بين الوضعية المرجو الوصول إليها، أي الفجوة بين الوضعيتين وحتى نستطيع الارتقاء بمكانة التكوين في المنظمة لابد، أن نأخذ في الحسبان المجال، المكاني للتكوين (مكان التكوين) والفوائد المرجوة تحقيقها و طبيعة الفجوة التي يغطيها التكوين والمجال الزماني، لمردود التكوين (بشير باي، دريد، 2016، ص18).

وسنتطرق لأهم التعريفات التي أعطيت ، لمفهوم الاحتياجات التكوينية :

يعرف "**مُحَمَّد عليان**" الاحتياجات التكوينية بأنها الفرق بين المستوى المعرفي ، أو المهارات المطلوبة لأداء عمل معين وذلك المستوى، الواجب توفيره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل وذلك في عنصر واحد من عناصر الأداء الوظيفي (عليمات، 1991 ، ص 8).

تعريف "**اللقائي والجمل 1996**" بأنها مجموعة التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم وإنجازاتهم لجعلهم قادرين، على أداء أعمالهم التربوية وتعين أدائهم المهني الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعليم.

4. المعلم لغة :

عِلْمْ لَهُ عَلاَمَةٌ ، جَعَلَّ لَهُ أَمَارَةُ وَ عَلَّمَ اَلْرَجُلْ : حَصَلَتْ لَهُ حَقِيْقَةْ اَلْعِلْمْ وَ عَلِمَ اَلْشَّيْء عَرَفَهُ وَ تَيَقُّنَهُ وَ عَلِمَ اَلْأَمْرْ أَتْقَنَهُ عَلَمَ تَعْلِيْمًا وَ عَلاَماً وَ علمها لصنعة جَعَلَهُ يُعَلِمُهَا (لويس، 2003، ص526).

5. المعلم إجرائيا :

يقصد به في هذه الدراسة ، بأنه المعلم المختص بالتدريس للفئات الخاصة من التلاميذ والطلاب الغير عاديين في المدارس الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وأيضا المعلم المختص بالتدريس في المراكز الخاصة بالتكفل النفسي البيداغوجي، لدوي الاحتياجات الخاصة.

6. معلم التربية الخاصة :

عرفهم (**حساني 2000**) هم الكادر التعليمي، المعد إعداداً خاصا لتعليم فئات التربية الخاصة (بطئوا التعلم، وضعاف السمع، والبصر، ودوي الصعوبات التعلمية، ومشكلات النطق البسيط وهم خريجو قسم التربية الخاصة، أو خريجو دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة (حساني 2000ص 37).

7. الدراسات السابقة :

1. دراسة د .يوسف مُحَمَّد العايدود / واصف مُحَمَّد العايد (2015) :

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة .

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، المسحي و على الاستبيان بلغ أفراد العينة(**66**) وقد اختيرت بطريقة قصدية وجاءت نتائج الدراسة كالآتي :

- وجود احتياج تدريبي تمثل في المهارات ، القياس و التقييم و التخطيط للتعليم و استراتيجيات التدريس و مهارات التواصل و الأخلاقية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ،(**a≤0.05**) في الاحتياجات التدريبية لعلمي التربية الخاصة وفق متغيرات التخصص ، الجنس، سنوات الخبرة قبل.

2. دراسة شكري سيد أحمد و د / ضحى علي السويدي (1992) :

الاحتياجات التدريبية و أولويتها لدى معلمي و معلمات التربية الخاصة هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الحاجة التدريبية وأولويتها ،كما يرها معلمو و معلمات التربية الخاصة في دولة قطر واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدم الباحثان استبيان ، من إعدادهما لقياس الحاجات التدريبية و ضمت 30حاجة تدريبية وتكونت عينة الدراسة من(64)معلماً.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- وجود حاجة تدريبية عالية و الفرق الوحيد الدال إحصائيا بشأن درجات التجريبية بين المعلمين و المعلمات لصالح المعلمين.
- نالت بعض مجالات التدريب اهتماما أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية كمجال استخدام الأجهزة و التقنيات الحديثة و مجال تشخيص مشكلات التلاميذ ، وخصائصهم ومجال الأنشطة التدريبية وتفريد التعليم.
- وجود اتفاق بدرجة كبيرة بين أفراد العينة بشأن، ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية وكان عدم الاتفاق الوحيد هوبين معلمي التربية الفكرية ، ومعلمي التربية السمعية، فكان معامل ارتباط الرتب بينهما غير دال إحصائيا.

3. دراسة لبعل نورة ، عبد اللوي آية شهرزاد (2021 – 2022) :

الاحتياجات التكوينية لدى أساتذة التعليم المتوسط ، في التقويم التربوي دراسة ميدانية بولاية بسكرة، هدفت هذه الدراسة لتسليط الضوء على الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط في التقويم التربوي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وعلى الاستبيان ويقيس احتياجات التكوينية وبلغت عينة الدراسة 20 أستاذ وأستاذة .

وجاءت النتائج الدراسة كالتي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية في التقويم التربوي تعزى لمتغير سنوات العمل (الخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية في تقويم التربوي تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

4. دراسة د/ خالد عبد الرحمان حسن عرب (2020) :

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ، من وجهة نظرهم في مدينة تبوك، هدفت الدراسة لتعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة تبوك من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي و الاستبيان تكونت من (27) فقرة و بلغت عينة الدراسة (51) معلم و معلمة و قد تم اختيارهم عشوائيا .

و جاءت نتائج الدراسة كما يلي :

- ينص الفرض الأول على أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة في مدينة تبوك وكانت متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) في درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة في مدينة تبوك تعزى لمتغير النوع .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a = 0.05$) في درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة في مدينة تبوك تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. دراسة د مصطفى أحمد السحت ، د نشوة سيد شرف الدين (2022–2023) :

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، في ضوء معايير الجودة التعليم ما قبل الجامعي، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التربوية ، لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، و استبيانه للتعرف على الاحتياجات التربوية الاحتياجات التربوية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية الأكاديمي و الإداري وبلغت عينة الدراسة 93 من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة الغربية جمهورية مصر العربية .

و جاءت نتائج الدراسة كالتالي :

- إن متوسط الكلي لاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بلغ عدد (4.14) و بانحراف معياري (0.85) وأن أقل درجة حاجة الكلية للتدريب وكانت في المجال الإداري فبلغ متوسط الحسابي (4.25) وانحراف المعياري (0.89) و أن أقل درجة حاجة للتدريب كانت في المجال الأكاديمي ، فبلغ متوسط الحسابي (4.02) وانحراف معياري (0.90).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تقدير أفراد البحث لاحتياجات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس .
- وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لاحتياجات التدريبية اللازمة لهم و تبعا لنتغير سنوات الخبرة لصالح فئة المعلمين ذي الخبرة أكثر من 10 سنوات .

8. التعقيب على الدراسات السابقة :

1. التعقيب على الدراسة الأولى د ليوسف مُحَّد العايدي / د. الواصف مُحَّد العايدي :

تتفق مع دراستنا في المنهج الوصفي و الاستبيان و تختلف في أفراد عينة الدراسة ، فدراسة د. العايد كانت موجهة لمعلمي مدارس الحكومية ، أما دراستنا موجهة لمعلمي مدرسة الصم و البكم مركز البيداغوجي النفسي للمعاقين ذهنيا.

2. التعقيب على الدراسة الثانية ، د . شكري سيد احمد ، د .ضحى علي السويدي :

من خلال العرض نستخلص، أن هذه الدراسة تشترك مع دراستنا في اعتمادها المنهج الوصفي، واستخدام الاستبيان، واختلفت هذه الدراسة في نتائج دراستها حيث توصلت إلى وجود حاجة تدريبية عالية ، في حين توصلت دراستنا إلى وجود انخفاض ، في الحاجة التدريبية أو التكوينية لمعلمي التربية الخاصة.

3. التعقيب على الدراسة الثالثة د. مصطفى احمد السحت / د. نشوة شرف الدين :

من خلال هذا العرض نستخلص أن هذه الدراسة تختلف، مع دراستنا في العينة المدروسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية أما العينة التي اعتمدنها، في دراستنا تتمثل في معلمي التربية الخاصة، واتفقت هذه الدراسة مع دراستنا في نتيجة الاحتياج التدريبي اللازم للمعلمين الذي يعزى لمتغير الخبرة.

4. التعقيب على الدراسة الرابعة د.لبعل نورة عبد الاوي أية شهرزاد :

من خلال هذا العرض، نستخلص أن هذه الدراسة تختلف مع دراستنا في العينة المدروسة فتمثلت في أساتذة التعليم المتوسط أما العينة التي دارسناها، فكانت معلمي التربية الخاصة و قد اتفقتا هاتان الدراستان في اعتمادهما المنهج الوصفي، و أداة البحث الاستبيان.

5. التعقيب على الدراسة الخامسة ، د. خالد عبد الرحمّن حسن عرب :

من خلال هذا العرض نستخلص أن هذه الدراسة تتفق مع دراستنا في المنهج الوصفي والاستبانة وعينة الدراسة التي تمثلت في معلمي التربية الخاصة ، و تختلف مع دراستنا في نتائجها من حيث درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التربية الخاصة الذي يعزى لمتغير النوع و الإعاقة و الخبرة .

الإحتياجات التكوينية

تمهيد :

إن التطورات الحاصلة في مجالات التربية ، و التعليم و التي تقوم على مناهج متسرعة لمواكبة التغيرات وإحداث التغير ومع ظهور، التدريب (التكوين) الذي أصبح يمثل المدخل الأساسي للنظام التربوي من خلال مختلف البرامج التكوينية، التي لا يمكن أن تكون ما لم تكن هناك الحاجة فعالية التكوين فإن عملية وجود الحاجة إلى التكوين أو عدمها يعتبر الأساس في العملية التكوينية ككل وذلك من أجل سد الفجوة بين معارف ومهارات الفرد وما يطلبه الأداء الفعلي فالأفراد يحتاجون إلى التدريب (التكوين) بغرض تأهيلهم للقيام بالأعمال بكفاءة وفعالية.

1. مفهوم الاحتياجات التكوينية :

إن الاحتياجات التكوينية هي معلومات، و مهارات يراد تنميتها ،أو تعديلها ،أو تغيرها بسبب المستجدات علمية وإنسانية، وتكنولوجية و تنظيمية (الكبيسي، 2010، ص 100).

إذن الاحتياجات التكوينية هي جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات المعلمين والأساتذة بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترضهم.

2. أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية :

لاحتياجات التكوينية أهمية كبرى ، في نجاح البرنامج التكويني ويمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية :

- تعد خطوة الأولى و الأساسية التي تنطلق منها العملية التكوينية.
- تؤدي إلى الأداء المناسب.
- تبين الفئة المستهدفة من التكوين.
- تعد العامل الأساسي في توجيه الامكانيات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التكوين (الطعاني، 2007،ص 30) .

- تعتبر عامل حقيقي لرفع ،كفاءة الأساتذة و قدرتهم على القيام بأعمالهم.
- تعتبر أفي الأداء ساسا لابد أن يسبق النشاط التكوين.
- تؤدي إلى الاقتصاد في الوقت و الجهد و المال لتحقيق الأهداف (الخطيب ، 2006 ، ص 320).

3. دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية :

يتم تحديد الاحتياجات التكوينية انطلاقاً من مجموعة من الأسباب كما يلي :

- ترقية ونقل العاملين وهذا يتطلب الاحتياجات التكوينية، بهدف إنشاء دورات تكوينية تستهدف تحقيق تكيف الأستاذة مع و وظائفهم الجدد .
- إدخال تغيرات تكنولوجية مثل الآلة والمعدات والطرق .
- تصميم برامج تكوينية .
- ظهور قصور في الأداء يتعلق بسلوكيات ومهارات واتجاهات الأفراد .
- وجود أخطاء متكررة من طرف الأساتذة.
- اكتشاف وجود فرق بين الأداء الفعلي، وبين الأداء المطلوب وفق معايير التقييم (عبد الباقي ، 2002 ، 65ص).
- إن معرفة الأسباب تحديد الاحتياجات التكوينية يجعل النشاط التكويني يسير وفق منهجية علمية الأمر الذي يمكن للمختصين من بناء صورة شاملة، حول نوع الاحتياج المستهدف وطبيعة الوسائل والأساليب المستخدمة لتحقيق ذلك .

4. مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية :

ورد في الأدب التربوي كثير من المصادر تحديد الاحتياجات التكوينية، التي يمكن لمخططي التكوين الاستفادة منها للتعرف على الاحتياجات التكوينية التي يمكن لمخططي التكوين الاستفادة منها للتعرف على الاحتياجات الفعلية لمن يراد تكوينه و من أهم هذه المصادر :

- تحليل الأداء بالمشاهدة العادية أو باستخدام بطاقات ملاحظة مقننة.
- التغيرات و التعديلات التي تطرأ على المناهج.
- توصيف المناهج وتحديد واجباتها و مسؤولياتها و المتطلبات الأساسية لشغلها .
- مقارنة الأداء الحالي بالأداء المطلوب ، الذي ينبغي أن يكون عليه المعلم.
- تطوير و إدخال وسائل وتقنيات ، جديدة في ميدان العمل التعليمي .
- تحليل الأعمال التجريبية، المتعلقة بأعمال المعلم.
- تقارير المشرفين والمديرين وأخذ أرائهم على المستوى أداء، مدرسيهم .
- المعلمون المستهدفون بعملية، التدريب هم الأقدر على تحديد حاجاتهم ومعرفة جوانب القصور عن طريق التقويم الذاتي.
- دراسة الشكاوي و استخلاص الاحتياجات التي يمكن التغلب عليها بالتكوين.
- تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية .
- تصور مؤهلات بعض المعلمين من حيث الإعداد المهني و التخصصي و الثقافي (مطهر ، 2010، ص 95).

5. أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية :

أهم الأدوات التي تستخدم في حصر و تحديد الاحتياجات التكوينية فيما يلي :

1. المقابلات :

التي تعقد مع الأساتذة حيث يستكشف، من خلالها الموضوعات التي يراها المتكونين مناسبة لهم، كما يمكن أن تتم هذه المقابلات بين مسؤولي التكوين والقادة الإداريين والمشرفين والرؤساء .

2. الاستبيانات :

حيث نوزع استبيانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسئولين التربويين مهمة و يجب تكوين الأساتذة عليهم حيث يقوم المستجيبون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها و أهميتها بالنسبة إليهم (بركات 2010، ص10).

3. الاختبارات :

إما أن تكون شفوية أو تحريرية يلجأ إليها الرؤساء أو المسئولين عن التكوين بهدف الوصول إلى الاحتياجات التكوينية للأساتذة .

4. تحليل المشكلات :

وسيلة ناجعة لتحليل الاحتياجات لأنها تؤدي ، إلى التعرف على أسباب المشكلة الحقيقة و يؤدي التكوين إلى التخلص من هذه المشكلات (الجمل ، 2017 ، ص91) .

5. لعب الأدوار :

يتم فيه توظيف مشاهد تمثيلية، مرتكزة على مضامين مدروسة لالتقاط ، حاجات في ضوء التعليقات والتحليلات التي يبديها الملاحظين و يتم فيه التجهيز نص التمثيل، و تهيئة المكان و ما يلزم من أدوات (حسنين 2001 ، ص64) .

6. طرق تحديد الاحتياجات التكوينية :

من الواضح وجود عناصر مختلفة ، يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التكوينية و هي على مستوى تحليل التنظيم و تحليل العمل وتحليل الفرد ، و على هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أهمية مجموع الثلاث مداخل للوصول إلى برامج متكاملة ، من شأنها الارتقاء بمستوى الأداء على مستوى الفرد ووحدة العمل و المؤسسة ككل و سنتطرق ، بالتفصيل لهذه المداخيل فيما يلي :

1. تحليل التنظيم :

لتحديد الموقع المراد توجيه التكوين إليه في المنظمة لابد من :

- فهم أهداف المنظمة .
- تحليل الهيكل التنظيمي و قراءته على مستوى الأداء .
- تحليل سياسة المنظمة و لوائحها و أساليب العمل بها .
- دراسة القوى العاملة .
- تحليل معدلات الأداء
- دراسة التطور في الأنشطة المؤسسة التعليمية (اللوزي ، 2007 ، ص 6) .

2. تحليل الوظيفة :لتحقيق ذلك لابد مراعاة ما يلي :

- مراجعة البيانات المتوفرة عن الوظيفة .
- الاطلاع على الخبراء و البحوث العلمية .
- مراقبة الموظفين أثناء تأدية عملهم .
- المفكرة اليومية للعمل .

3. **تحليل الفرد** : لتحديد وقياس درجة أداء الموظف ومدى نجاحه يراعى ما يلي :

- مراجعة الوصف الوظيفي .
- مراجعة المعلومات الأداء الإحصائية عن الموظف مثلا : حجم الأداء ، عدد الشكاوي.
- طلب الموظف نفسه (اللوزي ، 2007 ، ص 07) .

7. خطوات تحديد الاحتياجات التكوينية :

قبل تحديد الاحتياجات التكوينية ،لابد المرور على الخطوات التالية :

- التعرف على المستوى الأداء الحالي .
- وضع معايير أو مقاييس واقعية لأداء الأمثل، للمتكونين .
- توفير الوسائل والإمكانيات المناسبة لتنفيذ عملية التكوين .
- الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات، الفعلية لأساتذة في العملية التعليمية ، والمشكلات التي تعترض المؤسسات التعليمية والتي تكشف عنها الاستبيانات والاستطلاعات .
- إقناع الأساتذة بأهمية التكوين ، وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطة بفاعلية وحماسة.
- إشراك المتكونين في عملية تخطيط ، وتنفيذ إدارة البرنامج التكويني و تقويم نتائجه (الأحمد ، 2005 ، ص 210).

8. مفهوم التكوين :

التكوين أو التدريب من المفاهيم التي حازت على اهتمام ، العديد من الباحثين و الدارسين في العديد من دول العالم و في شتى المجالات و مختلف التخصصات ، غير أن هناك بعض الاختلافات بين الباحثين في تناول هذا المفهوم ولعل هذا راجع للخلفيات الفلسفية والمرجعيات الفكرية التي ينطلق منها الأكاديميون في تناول هذا المفهوم ، ولعل هذا راجع للخلفيات الفلسفية والمرجعيات الفكرية التي ينطلق منها الأكاديميون في تناول هذا

المفهوم ، ومن هنا نستنتج وجود مدرستين غربيتين كان لهما الأسبقية في تناول الموضوع أحدهما المدرسة الفرانكفوني والثانية الأنجلو سكسونية فالأولى تعتمد مفهوم التكوين **Formation**أما الثانية فتعتمد مفهوم التدريب Trainingأما المصطلح المستخدم على نطاق واسع في دول المغرب العربي خاصة الجزائر و المغرب وتونس فهو مصطلح التكوين **Formation**الواسع الاستعمال في الأدبيات الرسمية و الأكاديمية ، لهده الدول ورغم وجود ، اختلافات جذرية من حيث البناء اللغوي لكل من المفهومين (التكوين ، و التدريب) إلا أن الاختلاف هذا يغلب عليها التشابه الكبير في المعنى الاصطلاحي (بوحفص ، 2010 ، ص 37) .

وبهذا فإن الفواصل المفهومية، والاصطلاحية تكاد تختفي بين مفهومي التكوين و التدريب فكلاهما يعني بتطوير الأفراد و المنظمات، معرفياً وسلوكياً ومهارتيا واتجاهياً و كلاهما موجه للكبار في الممارسة التكوينية أو التدريبية .

9. مبادئ و أسس التكوين :

توجد العديد من المبادئ التي من الواجب، مراعاتها أثناء القيام بالتكوين و من أهم هذه المبادئ مايلي : (النصر ، 2007 ، ص 257).

1. **التكوين نشاط ضروري و مستمر (مبدأ الاستمرارية)** : معناها أن التكوين لا يمكن أن يتم في فترة زمنية فقط وينتهى فهو أمر ضروري في كل الوظائف .
2. **التكوين نشاط متغير ومتجدد (مبدأ الديناميكية)** : حيث أن التكوين يتعامل مع أفراد مختلفين و مواضيع متنوعة في داخل و خارج المؤسسة فالمتكون يفرض به تغير مجموعة من السلوكيات و المهارات و التخلي عن أخرى ، و التطوير في أخرى لتمكن من مواجهة الظروف الجديدة بالنسبة له تقنيات العمل المستحدثة .
3. **التكوين نشاط إداري و فني** : وباعتبار التكوين عملا إداريا ينبغي أن تتوفر فيه ، مقومات العمل الإداري بحيث توضح الأهداف فيه ، و يسير على خطة متوازية و برامج واضحة و تتوفر فيه الأبعاد الأساسية للتكوين البشرية منها و المادية و الرقابة المستمرة .

4. **مبدأ الشمولية** : أن يمتد نشاط التكوين ، و يغطي كل الموظفين مهما كانت طبيعة الوظيفة و نوع التخصص والمستويات من المدير إلى الموظفين العادين ، حتى نضمن كفاءة مشتركة بين الموظفين و تنظيم جهودهم وتوجهاتهم ، نحو تحقيق هدف المؤسسة .

5. **مبدأ الهدف** : يجب أن يحدد الهدف من التكوين طبق الاحتياجات الموظفين، و المؤسسة و يشترط في صباغة الهدف الموضوعية و الواقعية و قابلية القياس .

6. **مبدأ الواقعية** : يعني أن يتم التكوين في ظروف مماثلة تتوافق مع ظروف العمل ، فعدم واقعية التكوين تؤدي إلى إحباط العمال فيرجع بالسلب على طريقة تطبيقهم لمضمون التكوين (زايد ، 2003 ، ص 296).

7. **مبدأ الفروق الفردية** : مراعاة بين المتكونين مفروض على القائمين بالتكوين فهذه الفروق الفردية تجعل البعض أسرع من آخرين في التعليم و الاكتساب ، في حين أن الآخرون يصعب عليهم تقبل الأفكار الجديدة على غير المنغلقين على أفكارهم ، الدين يصعب إقناعهم بالأفكار الجديدة و المختلفة و كل هذه الأمور يجب مراعاتها في صياغة و بناء التكوين (بودوح ، 2013 ، ص97).

8. **ضرورة خلق الدافع لدى المتكون** : فبوجود الدافعية عند المتكون ، تسهل عملية الاكتساب لديه ، هذا يعني أنه من الأحسن أن نربط التكوين بهدف يرغب المتكون من تحقيقه .

9. **متابعة المتكونين و تقدمهم** : فالمعلومة إذا كانت نظرية فقط لا تكفي لاكتساب مهارة جديدة و إنما يتحقق ذلك إدا ما تم تطبيقها و قد نجد صعوبة في ذلك و هنا يكمن دور المكون في متابعة المتكون و مدى اكتسابه لمضامين التكوين .

10. **الانتقال من الكل للجزء** : فالتدرج المعرفي فيطرح المعلومات يساعد المتكون على استيعابها(حنفي ، 1990 ، ص 126).

11. **المرونة** : يجب أن يأتي التكوين دائما ، بالجديد متماشيا مع التطورات الحاصلة ومن الضروري تكوين المكونين ليستوعبوا هذه التطورات و توظيفها ، في التكوين (الغراوي ، 2006 ، ص19).

10. أنواع التكوين :

هناك عدة أنواع من التكوين يرجع للمعيار الذي يقاس عليه ومن أشهر أنواع التكوين هما التكوين قبل الخدمة و التكوين أثناء الخدمة .

أ- التكوين قبل الخدمة (التكوين القاعدي) :

و قصد به التكوين التقليدي المتعارف عليه و هو تلك النشاطات و الخبرات و المعارف المقدمة لطلاب داخل الجامعة التي من خلالها يتمكنون من المشاركة في المسابقات الخاصة بالتعليم و بعد النجاح يلتحقون بمناصبهم لممارسة مهامهم التربوية و البيداغوجية (محمود 2018 ، ص130) .

ب- التكوين أثناء الخدمة :

إن التكوين أثناء الخدمة يبدأ ، من لحظة الترسيم إلى التقاعد بهدف تجديد ،خبرات الأساتذة و تزويدهم بالتجديدات الحاصلة في ميدان التربية ، و فنون المهنة أو ميدان المعارف العلمية و التقنية و الأدبية و التكنولوجية المتصلة بالاختصاص ليكون مطلعاً و قادرا على ، تقديم دروسه بنجاح و يعتمد في ذلك على الدورات التكوينية ، والملتقيات ، التربصات ، الندوات التربوية .....الخ (ناجي ، جفال ، ص 338) .

- **ويمكن تعريف التكوين أثناء الخدمة :**

بأنه عملية مستمرة تقدم للمعلمين بهدف ، تعويض النقص المعرفي في مجال النظري و التطبيقي عند المعلم و مساعدته على تأدية رسالته ، المهنية في المؤسسة على أكمل وجه بتطوير معارفه ومهاراته فالرصيد الثقافي للمعلم يعتبر زاد ، أساسياً يعود بالإيجاب على أدائه لوظيفته ، كما يهدف التكوين إلى تحفيز المعلم على البحث و التجديد ، إضافة على إعداد لأداء واجبه .

11. شروط التكوين المتخصص أثناء الخدمة :

ينبغي أن يراعى التكوين مجموعة من الشروط نذكر منها :

- **البساطة :**

ليس من الضروري ، أن يكون البرنامج التكويني معقد ليكون ناجح فبساطته ووضوح أهدافه وربط البرنامج التكويني بوظيفة واختصاص والبيئة ،التي سيعمل فيها المتكون و تحديد دوره و طريقة تقييم أدائه يساهم في نجاح، التكوين أثناء الخدمة .

- **المرونة :**

ويقصد بها قدرة النظام على التكيف مع التغيرات البيئية ، و أن يمتلك الوسائل المساعدة لمواجهة الأحداث الغير متوقعة فتغير وظيفة ، المتكون يجب أن يصاحب تغيير الوسائل المستخدمة و هذا يدعوا غلى التغير النظام التكويني.

- **الاقتصاد :**

فنجاح التكوين لا يعني صرف مبالغ مالية كبيرة فالتكوين الناجح ، الذي يصرف فيه أقل ميزانية و يحقق أكبر عدد من الأهداف المرجوة منه .

- **الإقناع والقبول :**

وهو أهم شروط نجاح التكوين و ذلك لأنها تتعلق بدافعية و قبول العاملين أو المتكونين بالنظام وأهدافه وأساليبه وهذا يرفع من دافعيتهم ، ويرفع من احتمالية نجاح التكوين ، إلى حد كبير وحين أن عدم تقبل العمال لأساليب وأهداف النظام التكويني ، وتم ضغط عليهم للالتحاق به ، فقد حكم عليه بالفشل قبل بدايته (جغري ، 2009 ص55) .

- أن يصل التكوين إلى اعدد المعلم و تمكينه من إثارة المتعلمين للتواصل فيما بينهم ، مع تنمية قدراتهم على التعبير مراعياً في ذلك خصوصياتهم .
- تمكين المتدرب من الخروج بتصورات عن عمله باعتباره عنصرا فعالا في تحقيق التغير المنشود.
- تمكين المتدرب من تحديد استخدام الأجهزة والطرق و الوسائل التعليمية الخاصة بالفئة التي يدرسها بمعنى، أن يساهم التكوين في رفع مستوى أدائه.
- تمكين المتدرب من تحديد الأهداف و ترتيبها حسب أولوياته .
- تزويد المتدرب بمعلومات حول خصائص و حاجات الأطفال القاصرين لمعرفة نقاط القوة و الضعف فهذا يسهل، عليه تقييم، صفاتهم الشخصية و تحديد سبل التعامل معهم .
- توعية المتدرب بأهمية التقييم لما له من دور ، في إنجاح البرنامج التعليمي المطبق و مكانه التعديلات في التعليم المتخصص حسب متطلبات الوضعيات التعليمية و حاجيات الأطفال القاصرين .
- جعل المتدرب متفهما للمحيط الاجتماعي و عارفا لخصائصه و مختلف التغيرات و التحولات التي يعرفها المجتمع وتأثيرها على عملية ، التكفل بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (الزهيري ، 2003 ، ص221).

12. أهمية التكوين الخدمة :

يمكن أن نختصرها في النقاط التالية :

- تزويد المكون بحلول للمشكلات التي تواجهه في مواقف العمل الفعلية.
- تطوير المحتوى و المهارات الخاصة.
- النمو الشخصي و الذاتي .
- التقويم في الوظيفة.

- زيادة كفاءة رجال التعليم و تزويدهم بكل ما هو جديد .
- استمرارية التربية على مستوى عال.
- التنمية المهنية العامة (عبود ، 1992 ، ص 169) .

13. أهداف التكوين أثناء الخدمة :

أ- أهداف معرفية :

- تحديد ثقافة العمال و متابعة التقدم العلمي و التكنولوجي لتحسين الإنتاجية التربوية للأساتذة أو ما يطلق عليه التربية المهنية (ضيف ، 2022 ، ص14).
- تحسين طرق و أساليب الأداء و التقويم الحديث (بلحاجي ، 2018 ، ص 153).
- دعم التكوين الأولى قبل الخدمة.
- تجديد المعارف القديمة و تعميقها .
- تنمية القدرة على التفكير ، العلمي و تطبيقها في التكيف مع العمل و حل المشكلات التي قد تواجهها .
- تبصير المعلمين بالمشكلات و دورهم و مسؤوليتهم .

ب- الأهداف التربوية :

- وضعيات عمل حقيقة تطبق من خلالها المكتسبات ي التكوين.
- وضعهم في مواقف بيداغوجية واقعية تعليمية ليستفيد منها في تنفيد مهامهم .
- تنمية روح الابتكار من خلال النشطات المتنوعة .
- تنمية قدرتهم على ضبط الأهداف، السلوكية للدرس والتخطيط للنشاطات الصفية .
- توظيف بيداغوجي تكويني قائم على المشاركة و التفاعل والتطوير من كفاءتهم المهنية.
- ربط المعلم بيئته و مجتمعه ومسؤوليته اتجاههم.

- توفير شروط تقويم لمعرفة مدى تحقيق أهداف التكوين.

ت- **الأهداف التواصلية :**

- التشجيع على بناء علاقات جديدة داخل وخارج المؤسسة .
- بث أخلاقيات المهنية ، لدى المعلم والتأكد من التقيد بها .
- تشجيعهم على تطوير معارفهم وتحسسيهم بمدى أهميتها ، في تحسين معنوياتهم .
- تحقيق التوافق بين مؤهلات المدرستين والحاجات التي يولدها التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.(جواد والغراوي ، 2010، ص 224) .

14. مشكلات التكوين أثناء الخدمة :

يواجه التكوين أثناء الخدمة ، مجموعة من المشكلات و الصعوبات التي قد تعرقل سيره و تحد من نسبة تحقيقه للأهداف المسطرة لها و تتمثل هذه المشكلات في :

- ضعف الإمكانيات المادية .
- بعد أماكن التكوين في الغالب .
- ضعف التجهيزات في بعض المراكز .
- عدم وضوح أهداف البرامج التكوين .
- زيادة عدد المتدربين مما يقلل من مستوى الاستفادة .
- عدم توفر المكونين الأكفاء المعديين إعدادا تربويا مناسبا لفهم العملية التربوية و نفسية الموظف .
- عدم ربط برامج تكوينية بالخطط التربوية .
- استخدام أساليب التدريس التقليدية كالمحاضرة .
- عدم توثيق علمي منهجي للبحوث و الدراسات و البرامج في التكوين .

- افتقار الدورة التكوينية للأسس العلمية في تخطيط و تنفيذ و تقييم و متابعة النشاط التكويني
- (ضيف و اقنيني، 2022، ص 42-43) .

الخـلاصــة :

من خلال ما تقدم في هذا الفصل نستطيع، تلخيص محتواه من خلال، أولا : التطرق لمفهوم الاحتياجات التكوينية المتمثلة في مجموع التغيرات المراد إحداثها على مستوى المؤسسة، الوظيفية الأفراد العاملين ي جوانب المهارات والقدرات والمعارف من أجل التواصل إلى الأداء المناسب في العملية التكوينية كما أن عملية تحديد الاحتياجات التكوينية هي أساس التكوين في تعبر عن النقص أو الفجوة الموجودة في أي نظام مؤسساتي لكي تتضافر جهود العاملين في المؤسسة و إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترض عملية التكوين .

وقد أردنا من خلال هذه الورقة أن نلفت الانتباه إلى موضوع ، الاحتياجات التكوينية بكل أبعاده المفاهيم واتجاهاته واستراتيجياته وقد جاء محتوى هذه الورقة، إضافة لما سبقه من أبحاث حول موضوع الاحتياجات التكويني، إلا أنه يبقى مجرد محاولة قابلة لإثراء و التحسين ، كما أن أنه يفتح أفاقاً أخرى للباحثين في هدا الموضوع .

التربية

الخاصة

تمـهيـد :

إن تزايد عدد الأطفال دوي الاحتياجات الخاصة ووعي الدول بأهمية التكفل بهم فرض على الجميع الاهتمام بميدان التربية الخاصة ، لأهميتها الكبيرة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة ي عدة مجالات، كمجال الصحة، والتعليم و التأهيل فالتربية الخاصة ، تقدم الرعاية لهذه الشريحة من المجتمع و غاياتها من ذلك هو العمل على تكوين اتجاهات، إيجابية لذوي الاحتياجات الخاصة نحو أنفسهم و نحو مجتمعهم و كذا تقديم المساعدات الطبية والتعليمية و الاجتماعية الكفيلة بدمجهم ي المجتمع مثلهم مثل بقية شرائح المجتمع .

1. مفهوم التربية الخاصة :

يعرفها عبد الفتاح بأنها جملة من البرامج التعليمية و التربوية ، و الوقائية و العلاجية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العادين ، بهدف رعايتهم و مساعدتهم على تنمية قدراتهم و تحقيق أهدافهم و تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو دواتهم ، بما يحقق لهم أكبر قدر من التوافق الشخصي و التربوي و المهني والاجتماعي (عبد الفتاح ، 2011، ص 21).

وهي أيضا مجموعة من الخدمات التربوية و التعليمية التي تقدم للمعاقين، بهدف تلبية احتياجاتهم و تنمية قدراتهم و مساعدتهم ، على الدمج في المجتمع.

ومن التعاريف السابقة يتضح أن التربية الخاصة هي مجموعة الخدمات والبرامج التربوية المقدمة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، داخل الصفوف مخصصة و مجهزة بهدف مساعدتهم على التكيف والاندماج داخل المجتمع وتنمية قدراتهم وتحقيق ذواتهم.

2. مراحل تطور التربية الخاصة :

عندما نتحدث عن ذوي الاحتياجات الخاصة ، عموما تتجه إلى التركيز على الإعاقة بكل أسف بدلا من الاهتمام بالفرد ذاته ، و ما لديه من مميزات ، و قدرات خاصة لدا جاءت النظرة السلبية إليه فقديماً كان ينظر لإعاقة على أنها عاهة ، تم بعد ذلك أرجع الناس الإعاقة إلى قوى غيبية أو تصورات غير منطقية و منهم من عدها ندير شؤم ، أو هي دلالة على غضب الإله ، كما شهد العصر الإغريقي ، التخلص من الأطفال المعوقين عن طريق قتلهم ، للمحافظة على نقاء العنصر البشري أما ي العصور الوسطى في أوروبا فقد عملت محاكم التفتيش على اضطهادهم ، و إيذاءهم حتى الموت بوسائل متعددة من خلال اتهامهم بممارسة السحر أو تقمص الشياطين لأجسامهم ، و عندما جاء الإسلام نادي بعدم التفرقة بين البشر وإقامة المساواة و لم يهمل المجتمع الإسلامي أمر علاج معروف.

بدأ الاهتمام بتربية المعوقين ، في فرنسا في القرن 19 عشر تم امتد ذلك ، إلى عدد من الدول الأوربية و من تم إلى الوليات المتحدة ، الأمريكية و كانت أولى الفئات التي حظيت بالرعاية ، و الاهتمام هي فئات الإعاقة البصرية و السمعية ، و من تم فئات الإعاقة الحركية و العقلية، و تمثلت الخدمات في ذلك الوقت بالحماية و الإيواء في الملاجئ ، بهدف حمايتهم و حماية المجتمع منهم ، تم تطورت تلك الخدمات لتأخذ شكل تعليم الأطفال المعوقين ، مهارات الحياة اليومية في المدارس أو المراكز خاصة بهم و بذلك تعود جذور التربية الخاصة إلى نهاية ، القرن 19 عشر ، إذ يعد جونإيتاردItard Jean(1775-1938).

و هو طبيب فرنسي من أوائل ، المهتمين و المؤرخين في التربية الخاصة في فرنسا ،و يرجع مرجعا في تشخيص الصم و تربيتهم ، كما يعد **سيجان إدواردSeguinEdouard(1812-1880) من الرواد** الأوائل في تاريخ التربية الخاصة ، و هو أحد تلاميذ"**إيتارد** " ، و كان اهتمام العالم "**سيجان** " مركزا على تربية المعوقين عقليا ، تم

جاءت "**ماريا منتسوري** " **Maria Montessori**" (**1870–1952**)و التي كانت أول سيدة إيطالية حصلت على درجة تقدير في الطب ، و هي من الأوائل الدين اهتموا بتعليم الأطفال العاديين و المعوقين عقليا .

تم جاء هوي (**Samuel –G**) الولايات و هو من رواد التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية ، إذ أسس أول مدرسة للمكفوفين عرفت باسم" **THE PERKINS SHCOOL FOR THE BLIND** " تم جاء " توماس جاليت " (1851-1887) و هو من المربين الأوائل الدين اهتموا بتعليم الصم.

و تم جاء "**ألفريد ستراس** "و هو طبيب أعصاب مشهور ، " **وكروك شانك** " و هيلمر مايكل باست " و لهم يعود الفضل في تطوير ، موضوع صعوبات التعلم و من بعدهم " **نيكولاس هوبس** " و الذي اهتم بتربية الأطفال المضطربين ، انفعاليا و تربيتهم و أخيرا " **بور"Bower**" الذي اهتمبالاضطرابات السلوكية من خلال ما تم استعراضه ، نلاحظ التطور الذي طرأ على الاهتمام بفئات التربية الخاصة عبر العصور (درغام الرحال ، ماجدة موسى ، ص 21).

3. مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة :

عرف الخطيب (**2008**)، ذوي الاحتياجات الخاصة في كتابه التربية الخاصة المعاصرة أنهم الطلبة الذين يختلفون جوهريا عن الطلبة العاديين ، حيث يكون هذا الاختلاف إما أداء فوق المتوسط أو أدنى من المتوسط و يعني أن هناك المعاقون و هناك الموهوبون و كلاهما يحتاج غلى تربية خاصة (جمال خطيب ، 2008 ، ص 10).

ويعرفه الدكتور النوري القمش و السعايدة (2014) أنهم تلك الفئة من الأطفال الدين ينحرفون انحرافاً ملحوظ عن المتوسط العام ، للأفراد العاديين في نموهم العقلي و الحسي و الانفعالي و الحركي و اللغوي ، مما يستدعي اهتماما خاص من المربين، بهذه الفئة ، من حيث طرق تشخيصهم ، تدريسهم و تعليمهم (مصطفى نوري و ناجي ، 2014 ص 19).

إذن هم الأفراد الذين ينحرف مستواهم عن مستوى الأطفال ، العاديين و يختلفون اختلافا ملحوظاً عن هؤلاء الأشخاص العادين إما جسمياً أو عقلياً ، أو حسياً بحيث يجعلهم هذا الاختلاف غير قادرين على مسايرة حياتهم بصفة عادية ، و يجعلهم هذا الاختلاف غير قادرين على مسايرة حياتهم بصفة عادية ويجعلهم يحتاجون إلى رعاية خاصة .

4. فئات ذوي الاحتياجات الخاصة :

الفئة	الوصف
الإعاقة العقلية **Mental retardation**	انخفاض ملحوظ في الذكاء و السلوك التكيفي ، و اعتماد على مستوى تدني الذكاء عن المتوسط تصنف الإعاقة العقلية إلى 4 ، مستويات هي بسيطة و متوسطة وشديدة و شديدة جد.
صعوبة التعلم **Lerningdisabilities**	اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية ، الأساسية الأزمة لفهم اللغة و استخداماتها كالقراءة ، الكتابة ، أو التهجئة أو الحساب.
إضطراب السلوك **Behariordisorders**	اختلاف السلوك الانفعالي أو الاجتماعي اختلاف السلوك الانفعالي أو الاجتماعي اختلافا جوهريا كما يعتبر سلوك طبيعيا مثل : الانسحاب ، العدوان ، عدم التكيف، الافتقار للنضج ، الجنوح ، اضطراب شخصية.
الإعاقة الجسمية **Physicaldisability**	أنواع مختلفة من العجز ، و الاضطراب الجسمي او الصحي مما يحد من قدرة الفرد على استخدام جسمه ، بشكل طبيعي أو التحمل الجسمي أو القدرة على التنقل بشكل مستقل.
الإعاقة البصرية **Visual impirment**	فقدان البصر الكلي (العمى) أو الجزيء (الضعف البصري)مما يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة البصر في التعلم و حياته اليومية.

الإعاقة السمعية **Healing ilpirment**	فقدان حاسة السمع كليا ، أو جزئيا مما يجد من قدرة الفرد على استخدامها في تعلم اللغة و التواصل مع الآخرين.
الإضطرابات الكلامية واللغوية	هي أخطاء أو عجز في كلام أو اللغة مما يجد من قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين بشكل طبيعي.
الموهبة والتفوق	قدرات مميزة في الأداء العقلي و التحصيل أو القيادة الاجتماعية و التميز في الفنون الإبداعية و البصرية و غيرها مما يتطلب توفير برامج و خدمات خاصة لا توفرها المدارس التقليدية.

الجدول رقم 01 منى و خطيب 2009 ، ص13-14

5. أهداف التربية الخاصة :

للتربية الخاصة أهداف متعددة منها :

أ- **هدف وقائي** : حددت منظمة الصحة العالمية ، معنى الاتجاه الوقائي في عام 1976 ، على انه مجموعة من الإجراءات المنظمة ، والمقصودة و التي تهدف إلى عدم حدوث العجز في الوظائف الفيزيولوجية والسلوكية عند الفرد أو التقليل من حدوثه ، أو القصور المؤدي إليه و الذي يمكن السيطرة عليه من خلال إحدى الوسائل الآتية:

- إزالة العوائق أو العوامل التي تسبب حدوث الإصابة بالخلل.
- المساعدة على التخفيف من الآثار الجانبية من الإعاقة.
- استخدام وسائل التشخيص ، الجيدة من أجل المبكر عن الإعاقة ويتم ذلك عن طريق قيام المستشفيات بدورها ، و كذلك رياض الأطفال، ووسائل الإعلام من أجل تحقيق السلامة الجسمية و العقلية والنفسية

والاجتماعية و أيضا الكشف المبكر للإعاقة أيضا لأن الكشف المبكر لإعاقة يساعد على عدم ظهورها ، أو التقليل من خطرها و شدتها و ذلك ، يوجب على المجتمع أن يتدخل للتخفيف من وطأة الإعاقة و ذلك بتقبل المعوق و دعمه نفسيا و اجتماعيا و توفير البرامج التربوية المخصصة له لتطوير قدراته و إمكانياته.

ب- هدف علاجي :

وذلك يكون بعد حدوث الإعاقة للعمل على التحقيق أو الحد ،من الآثار التي سببتها الإعاقة من خلال التركيز على التأهيل الفرد المعوق ، واستغلال إمكانياته و قدراته إلى أقصى قدر ممكنو ذلك من خلال تدريب المعوق و تزويده بالمعينات المناسبة لإعاقته.

ت- **هدف اجتماعي :**

و يتمثل في مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،على تحسين قدراتهم و إنجازاتهم و تحصيلهم في المجالات الجسيمة و العقلية التي يعانون من قصور وظيفي فيها .

ث- هدف تعليمي :

يتمثل ذلك بإعداد البرامج التعليمية الخاصة ، لكل فئة من فئات التربية الخاصة ، و اعتماد خطة التربوية الفردية ، و إعداد الوسائل التعليمية و التكنولوجية المناسبة و تأهيل الكوادر التربوية للتعامل مع كل فئة من فئات التربية الخاصة (لا الزبيري و الأخرون ، 2011 ، ص 96).

6. مبادئ و أسس التربية الخاصة :

- **أولا : مبادئ التربية الخاصة :**

هناك العديد من المبادئ التي تقوم على أساسها التربية الخاصة و التي تكمن في العناصر التالية :

- حق الرعاية و التعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، بكل فئاتهم و هذا ما أشارت إليه تقرير اليونسف 1994.

- تأكيد الفروق الفردية بين أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،رغم وجود نقاط تشابه .
- فسح المجال أمام المعاقين لممارسة هواياتهم بصفة أسلوب علاجي .
- تفاوت نظرات مجتمعات العالم نحو الإعاقة و الآثار المترتبة عنها ، دفع برامج التربية الخاصة نحو إجراءات وقائية للحد من تحولها ، لعجز من خلال الرعاية الطبية و التدريبات نحو العناية بالذات إضافة إلى البرامج التعليمية المتخصصة ، بأشكال الإعاقة .
- إزالة العقبات أمام أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير بيئة تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ، قريبة من البيئة التعليمية العادية (عطا و القاضي، 2005، ص66) .
- توفير مجموعة من البرامج التربوية ، الفردية داخل البيئة التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة .
- كشف مستوى أداء الطفل .
- العمل على رسم أهداف طويلة الأمد .
- التركيز على أهداف قصيرة الأمد لتحقيق أهداف طويلة الأمد.
- وضع معايير للأداء الناجح .
- وضع خطط لأدوات المراد استخدامها في البرنامج .
- وضع تاريخ بداية و نهاية البرنامج.
- توفير فريق متخصص و ذو كفاءة لتقديم خدمات لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .
- توعية الأسرة بدورها في بناء شخصية الطفل .
- الدعوة إلى احترام و تقبل خصوصية الأطفال، الغير عاديين و تربيتهم تربية خاصة.

- **ثانيا : أسس التربية الخاصة :**

كما تقوم التربية الخاصة، أيضا على ثلاثة أسس مهمة وهي :

1. الأساس الأخلاقي والديني :

إن تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف تحث على المساواة في الحقوق و التكافل الاجتماعي و رعاية المجتمع لأبنائه الضعفاء وما من شك ، في أن تطوير برامج التربية الخاصة يشكل ترجمة فعلية لهذه التوجيهات و إدا ما أخدنا بعين الاعتبار أيضا الدساتير والمواثيق العالمية سواء ما تعلق منها بحقوق الإنسان أو الإعلانات العالمية لحقوق المعوقين و ما تضمنه من توجيهات أخلاقية لوجدنا أن المجتمع الإنساني بأسره يعتبر خدمات المعاقين واحدة من المؤشرات الحضارية لأي مجتمع ،من المجتمعات.

2. الأساس القانوني :

إن الحصول على فرص التعليم المناسبة حق يكفله القانون بل إنه يضل إلزامي التعليم ، يصبح واجب الفرد أيضا كما أن الأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم تتطلب الالتزام المجتمعي بتوفير فرص لجميع الفئات المجتمع بغض النظر عما تطلبه ، ذلك من تعديلات في نمط الخدمات التربوية و تمثل الإعلانات العالمية والنصوص التي صدرت عن مختلف، المؤتمرات و هيئات الأمم المتحدة ،اعترافا عالميا واسعا بحقوق المعاقين و هذا الاعتراف يقضي بضرورة التزام دول العالم اجمع بتنفيذ تلك الإعلانات و السياسات من خلال إقرار تشريعات و قوانين تكفل هذه الحقوق ، وتضمن وضع خطط عمل وطنية لتنفيذها و من أمثلة دلك اللوائح التشريعية و الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وكذلك قانون 1975 من وجوب احترام الكرامة الإنسانية للمعاقين و حماية حقوقهم الأساسية بغض النظر عن طبيعة أو شدة الإعاقة.

أما برنامج العمل العالمي للمعوقين و حماية حقوقهم الأساسية ، و الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1989 أشار غلى الحق المعوقين جسميا و عقليا في حياة كريمة تعزز من قدرتهم على الاعتماد على النفس وتسير مشاركتهم في حياة المجتمع.

وقد تضمن الإعلان العالمي حول التربية للجميع العديد من المواد و الفقرات ، التي تنص صراحة على حقوق المعوقين في التعليم و لقد اقر عدد من المبادئ أبرزها :

- الحق لكل طفل في مرحلة كاملة من التعليم الأساسي.
- الالتزام بمفهوم التعليم الذي يكون محور الطفل ، و يعترف فيه بالحقوق الفردية باعتبارها مصدر ثراء وتنوع.
- ضرورة تحسن نوعية التعليم.
- زيادة مشاركة أولياء الأمور خاصة الآباء و كذلك المجتمع المحلي في جهود التعليم.
- بدل المزيد من الجهود ، من أجل تعليم الكبار بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة ، مهارات القراءة والكتابة، و الحساب و كذلك المهارات الأخرى وهذا و قد تضمنت جميع الدساتير دول العالم في نصوصها إشارات واضحة تكفل حقوق جميع أفراد المجتمع و تلبية حاجاتهم الأساسية و لم يستثنى من هذه الحقوق فئة المعاقين .

3. الأساس الاقتصادي :

لما كانت أهم أهداف التربية ، هي إعداد الفرد للحياة و تزويده بالمهارات و المعلومات اللازمة لأن يكون عضو نافعا بالمجتمع و قادرا على تحقيق ، درجة كافية من الاستقلالية و الكفاية الذاتية فإن إهمال تعليم الطلاب الذين يواجهون صعوبات مختلفة ، بحجة حاجاتهم إلى نمط خاص من التعليم سيجرم المجتمع من جزء غير يسير من طاقة أبنائه كما سينجم عن ذلك خلق فئة معاقة ستكون عبئا على المجتمع و تتطلب رعايته ، المستمرة ، إن تقدير

تكاليف مثل الرعاية المادية ، و البشرية المترتبة على تحويل قطاع العاملين من مجالات الإنتاج ، إلى مجال تنظيم و إدارة برامج الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة يعتبر هائلا ، و هدا يعني أن التكلفة على التكلفة على المجتمع تصبح مزدوجة .

أما فيما يتعلق بتوفير الفرص التعليمية المناسبة للمتفوقين ، و الموهوبين هم قادة مستقبل و عدة المجتمع في مخاض التنمية و التقدم ، و باختصار فإن مختلف المصادر تجمع على أن المردود الاقتصادي المنظور وغير المنظور لخدمات التربية الخاصة يفوق عوائد الاستثمار المواد البشرية و ذات جدوى اقتصادية وأهمية حضارية و ذلك نظرا لأن أبناء المجتمع المتفوقين و الموهوبين هم قادة المستقبل وعدة المجتمع في مخاض التنمية و التقدم و باختصار فإن مختلف المصادر تجمع على أن المردود الاقتصادي و غير منظور لخدمات التربية الخاصة يفوق عوائد الاستثمار في الكثير من المشروعات الاقتصادية (شريف عبد القادر ، 2014 ، ص. 33،36) .

7. خصائص وموصفات معلمي التربية الخاصة :

إن لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، صفات خاصة مهمة رعاية هذه الفئات و تتمثل هذه الصفات في مايلي:

- أن يكون تخصصه له علاقة بالتدريس أو بظروف الإعاقة.
- أن يكون لديه رغبة شخصية في التدريس و العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الالتزام بالقوانين و متطلبات مهنة التعليم فهو مسئول عن التربية و التعليم الأطفال والقاصرين سمعيا ويتحقق ذلك من خلال التزامه بنهج تربوي منتظم و هادف و باعتبار المعلم مخططا عليه أن يحدد الأهداف و يرسم الحدود حسب قدرات الأطفال القاصرين سمعيا و يساعدهم على الوصول إلى ما يرغبون فيه وإعطاء مغزى لما يتعلمونه و ما يكتسبونه من مهارات تأهيلية (دريدري، نورة ،2009 ص 37) .

أن يمر بمعاينة لاختياره على ضوء المعايير التالية :

1. الخصائص الجسمية :

- أن يكون سليم جسميا من أي مرض قد يعيق ، تأديته لمهامه.
- أن تكون حواسه سليمة .
- أن يتمتع بالياقة البدنية عالية.
- أن يكون حيوي .
- أن يكون أنيق المظهر دون مبالغة.

2. الخصائص العقلية :

- أن يكون ذكي حكيم في تصرفاته و حل المشكلات التعليمية ، التي قد تواجهه.
- أن يكون دقيق في الملاحظة و تقييم تقدم التلاميذ .
- أن يكون مدركا للمفاهيم العلمية و الرياضية و اللغوية و الفنية و الأدبية و أيضا إلى نظريات علم النفس والتربية و علم الاجتماع.
- أن يكون مبتكرا محبا للتجديد باستمرار في المجال التعليمي ، و المناخ التربوي.
- أن يكون محبا لإصلاح و التطوير المهني.

3. الخصائص النفسية و الاجتماعية :

- أن يكون متزنا انفعاليا .
- أن يكون محبا لذوي الاحتياجات الخاصة طيبا قادراً على العمل معهم.
- أن يكون واثقا من نفسه .
- أن يخلص لعمله .

4. الخصائص الخلقية :

- أن يكون متقبلا لصم و عادات المجتمع و متوافق معهم .
- أن يحترم أخلاقيات المهنة و يلتزم بقواعدها و يقتنع بها .
- أن يكون قدوة حسنة للمتعلمين (يحياوي عبد الكريم ، 2022 ، ص86 ، 87) .

8. كفئات معلم التربية الخاصة :

توجد هناك العديد من الكفايات الأكاديمية الآتية :

- قدرة المعلم على تجديد و استحداث المعلم للمعلومات باستمرار في مجال تخصصه.
- يجب أن يكون معارف المعلم متنوعة ، و أن تتوسع عن محتوى الكتاب و المواد المكتوبة فقط.
- أن يمتلك القدرات الأزمة لتعليم الأطفال مع اختلاف مستوياتهم و خصائصهم و طرية تدريسهم.
- أن يكون تفكير المعلم تكيرا علميا قادرا على حل المشكلات التي قد تواجهه و أن يتصرف بحكمة و يحسن اختياره ، كما يجب أن يتمتع بالذكاء الوظيفي و أن يبدع في استنباط و سائر حل المشكلات .
- أن يكون قادر على تفسير خبرات الطفل ، و مجتمعة و ماضيه و حاضره (أحمد مصطفى ، و قرشم ، 2005، ص 151).

- **الكفايات التربوية لمعلمين التربية الخاصة :**

و هي امتلاك المعلم معارف ومهارات فالتدريس و مدى إتقان المعلم لها و تحديد مجالاتها كالتالي :

- **الكفايات الشخصية** : و هي تلك الخبرات و القدرات العقلية و الجسمية و الانفعالية التي يمتلكها المعلم والتي تمكنه من تقبل تصرفات الأطفال الغير مرغوبة .

تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي مع كل تلميذ.

التنوع في أساليب تشخيص الحالات.

- **كفاية القياس والتشخيص :**

- **كفايات القياس** : و هي تلك المهارات و المعارف التي تمكن المعلم من خلال الحكم على الطفل بالرجوع إلى معلومات القياس.
- **كفايات التشخيص** : و هي الخبرات التعليمية التي يتمكن المعلم من خلالها الحكم على الطفل بالرجوع إلى معلومات القياس .
- **كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية** : و هي الكفايات التي تساعد المعلم على بناء المنهج التربوي للطفل وتشمل الأهداف و تحضير و استيعاب و تطبيق مكونات الخطة التربوية.
- **كفايات تنفيذ الخطة التعليمية** : و كل الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الفردية وتقديم المواد و استخدام الأساليب المساعدة و تقييم و تعديل السلوك الصادر من الأطفال.
- **كفايات الاتصال بالأهل** : و هي قدرة المعلم على التواصل و التفاعل مع أهالي الأطفال و المشاركة معهم بطريقة ايجابية فيما يساعد الأطفال.

وتعد الكفايات التدريسية و السمات الشخصية للمعلم في التربية الخاصة شرطا أساسيا لكفاءته وفعاليته و من الكفايات :

- تحديد الأهداف السلوكية بما يتلاءم مع كل طفل و خصائص إعاقته.
- أن يساهم المعلم المتخصص في بناء البرامج الخاصة المرتبطة بقدرات تلاميذه و مستقبلهم .
- استخدام طرق التدريس الخاصة التي تتناسب مع كل تلميذ معاق .
- تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي مع كل تلميذ التنويع في أساليب تشخيص الحالات .
- استخدام برنامج تقييم باستمرار للمهارات و القدرات و الأهداف المختلفة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- قدرة المعلم على زرع الثقة بالنفس لدى التلاميذ و تقبل إعاقاتهم .
- مناقشة نمو التلاميذ وتربيتهم و برامج تأهيلهم مع زملائهم (خرف الله ، 2017 ، ص 97 - 95).

الخـلاصــة :

تطرقنا في هذا الفصل ن لمفهوم التربية الخاصة و المتمثلة في البرامج التعليمية و التربوية و الوقائية والعلاجية المتخصصة التي تقدم لفئات الأفراد الغير العاديين و بعدها عرفنا فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، ثم مبادئها و أسسها و ختمنا الفصل بخصائص و موصفات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والكفايات الأزمة توافرها في معلم التربية الخاصة.

ومن خلال ما تقدم في هذا الفصل نستنتج أن التربية الخاصة من أهم المجالات التي تعطي اهتمام كبير لذوي الاحتياجات الخاصة و ذلك من خلال تقديم مناهج و برامج تعليمية خاصة من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم و تحسين و ضعهم و زرع الثقة في نفوسهم و العمل على دمجهم و تكيفيهم في المجتمع.

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

قامت الباحثة من خلال الجزء الأول من هذا الفصل بعرض خطوات الدراسة الاستطلاعية، وسيتم التطرق في الجزء الثاني من هذا الفصل بعرض خطوات الدراسة الأساسية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

سيتم التطرق فيما يلي إلى أهمية الدراسة الاستطلاعية، ومكان وزمان إجراؤها، وأدوات الدراسة، ومجتمع الدراسة، ومواصفات عينة الدراسة، والإجراءات المستخدمة للتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة القياس.

1. أهمية الدراسة الاستطلاعية: ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- كشف مدى صلاحية الأدوات المستعملة قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس (الصدق والثبات).

2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

- **الحدود الزمانية:**

لقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية ابتداء من 2024/05/02 إلى غاية 07/ 2024/07بالمؤسسة .

- **الحدود المكانية:**

أجريت الدراسة بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا "ايسطو" وهران ومدرسة واري ناصر للصم والبكم " قمبيطة " – وهران.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية :

احتوت عينة الدراسة الاستطلاعية على (30) فردا من معلمين في قطاع التربية الخاصة، والجداول التالية تبين خصائص وسمات عينة الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

جدول رقم (01): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	2	6.7%
أنثى	28	93.3%
المجموع	30	100%

يبين **الجدول رقم (01)** توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس حيث تمثل نسبة الذكور (6.7%)بينما تمثل نسبة الإناث (93.3%) وتعتبر أكبر نسبة.

جدول رقم (02): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	6	20%
من 5 إلى 10 سنوات	13	43.3%
أكثر من 10 سنوات	11	36.7%
المجموع	30	100%

يبين **الجدول رقم (02)** توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة حيث تمثل نسبة أقل من 5 سنوات (20%) بينما تمثل نسبة من 5 إلى 10 سنوات (43.3%) وتعتبر أكبر نسبة.

جدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	5	16.7%
ثانوي	8	26.7%
ليسانس	10	33.3%
ماستر	7	23.3%
المجموع	30	100%

يبين **الجدول رقم (03)** توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي حيث تمثل نسبة متوسط (16.7%) وهي أقل نسبة، بينما تمثل نسبة ليسانس (33.3%) وتعتبر أكبر نسبة.

جدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير نوع الخدمة.

نوع الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
معلم	1	3.3%
معلم متخصص	5	16.7%
مربي	10	33.3%
مربي متخصص	4	13.3%
مشرف تربوي	9	30.0%
أخصائي نفساني	1	3.3%
أخصائي النطق	1	3.3%
المجموع	30	100%

يبين **الجدول رقم (04)** توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع الخدمة حيث تمثل نسبة معلم و أخصائي نفساني وأخصائي النطق (3.3%) وهي أقل نسبة، بينما تمثل نسبة مشرف تربوي (30.0%) وتعتبر أكبر نسبة.

جدول رقم (05): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير نوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	التكرار	النسبة المئوية
إعاقة ذهنية	30	100%
إعاقة سمعية	0	0%
المجموع	30	100%

يبين **الجدول رقم (05)** توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع الإعاقة حيث تمثل نسبة إعاقة ذهنية (100%) وتعتبر أكبر نسبة.

جدول رقم (06): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير هل أجريت تكوينا.

هل أجريت تكوينا	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	83.3%
لا	5	16.7%
المجموع	30	100%

يبين **الجدول رقم (06)** توزيع أفراد العينة حسب متغير هل أجريت تكوينا حيث تمثل نسبة الإجابة بلا (16.7%) بينما تمثل نسبة الإجابة بنعم (83.3%) وتعتبر أكبر نسبة.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على مقياس الإحتياجات التكوينية.

1.4- مقياس الإحتياجات التكوينية :

لقد استخدمت الباحثة المقياس من أجل جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم الاعتماد على المقياس المطبق في دراسة (يوسف مُحَّد العايد، واصف مُحَّد العايد، 2015) تحت عنوان: "الإحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة" والذي احتوى في صورته النهائية على (30) فقرة.

ويكون تقييم كل عبارة في سلم ليكرت ذو ثلاث درجات، تتراوح مابين الدرجات (1، 2، 3) المعبرة عن غير كافي، كافي، كافي تماما.

(أنظر إلى الملحق رقم 01).

- **خطوات عملية التفريغ:**

- التفريغ يكون عن طريق أرقام (1، 2، 3).
- وبعدها يتم التفريغ في برنامج (SPSS).

5- الخصائص السيكومترية لمقياس الإحتياجات التكوينية :

1.5- صدق مقياس الإحتياجات التكوينية:

- قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة متكونة من (30) معلم، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون باستعمال الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (07) : يوضح معامل ارتباط الفقرات مع بعد الإحتياجات التكوينية.

الفقرات	معامل الارتباط مع بعد الإحتياجات التكوينية	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد الإحتياجات التكوينية
01	0.615**	**16**	0.728**
02	0.462*	**17**	0.636**
03	0.539**	**18**	0.717**
04	0.401*	**19**	0.687**
05	0.635**	**20**	0.618**
06	0.681**	**21**	0.641**
07	0.611**	**22**	0.810**
08	0.704**	**23**	0.737**
09	0.596**	**24**	0.777**
10	0.788**	**25**	0.849**
11	0.631**	**26**	0.767**
12	0.569**	**27**	0.833**
13	0.616**	**28**	0.821**
14	0.694**	**29**	0.855**
15	0.685**	**30**	0.613**

* يوجد دلالة عند 0.05

** يوجد دلالة عند 0.01

جميع الفقرات دالة إحصائيا.

2.5- ثبات مقياس الإحتياجات التكوينية:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ (a) Alphacronbach وذلك باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) الإصدار رقم (27)، حيث تم حساب ثبات الإحتياجات التكوينية على مستوى المقياس الكلي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08) : يبين قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الإحتياجات التكوينية.

الإحتياجات التكوينية	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
	30	0.959

يبين الجدول رقم (08) قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لمقياس الإحتياجات التكوينية حيث بلغت (0.959)، وهي قيمة مقبولة ومرتفعة التي مما يبين تناسق فقرات المقياس وتمتعه بدرجة جيدة من الثبات.

وبناء على ما سبق فإنه يتبين أن استبيان الإحتياجات التكوينية، يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويتمتع بقدر كبير من الاستقرار في نتائجه، وهذا تأكيدا لنتائج الصدق والثبات المحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية :

تتناول الباحثة فيما يلي مدة الدراسة الأساسية، ومجالها الجغرافي، ومنهج الدراسة الأساسية، ومجتمعها وعينتها، وخصائص عينة الدراسة، وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية.

1. المجال الجغرافي للدراسة الأساسية:

- لقد تم إجراء الدراسة الأساسية بنفس المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية.

2. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، انطلاقا من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لمعرفة طبيعة الفروق في الاحتياجات التكوينية من وجهة نظر العاملين بمؤسسة .

3. عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (60) معلم وأستاذ، تم اختيارهم بطريقة عرضية، حيث تم توزيع المقاييس على معلمي التربية الخاصة، وتم استردادها من جميع أفراد العينة.

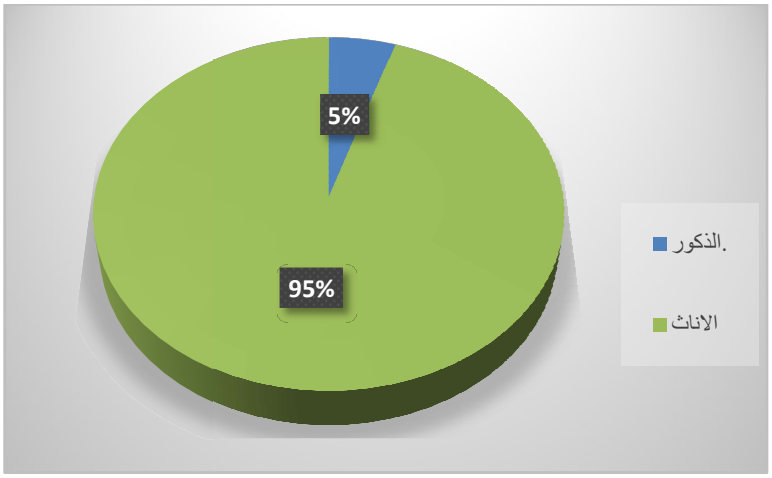
4. مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

توضح الجداول التالية خصائص عينة الدراسة الأساسية كالتالي:

جدول رقم (09): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	3	5%
أنثى	57	95%
المجموع	60	100%

يبين **الجدول رقم (01)** توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس حيث تمثل نسبة الذكور (5%)بينما تمثل نسبة الإناث (95%) وتعتبر أكبر نسبة.

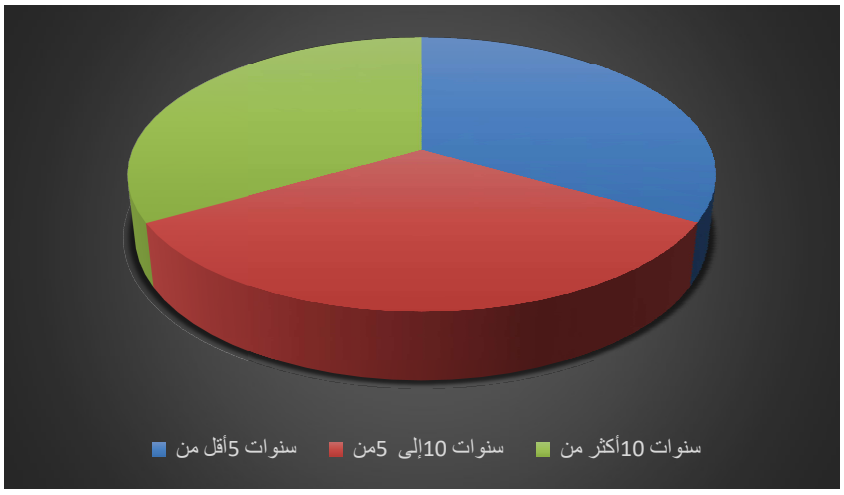


الشكل رقم 01: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (10): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	20	33.3%
من 5 إلى 10 سنوات	20	33.3%
أكثر من 10 سنوات	20	33.3%
المجموع	60	100%

يبين **الجدول رقم (02)** توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة حيث تمثل نسبة أقل من 5 سنوات و من 5 إلى 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات (33.3%).

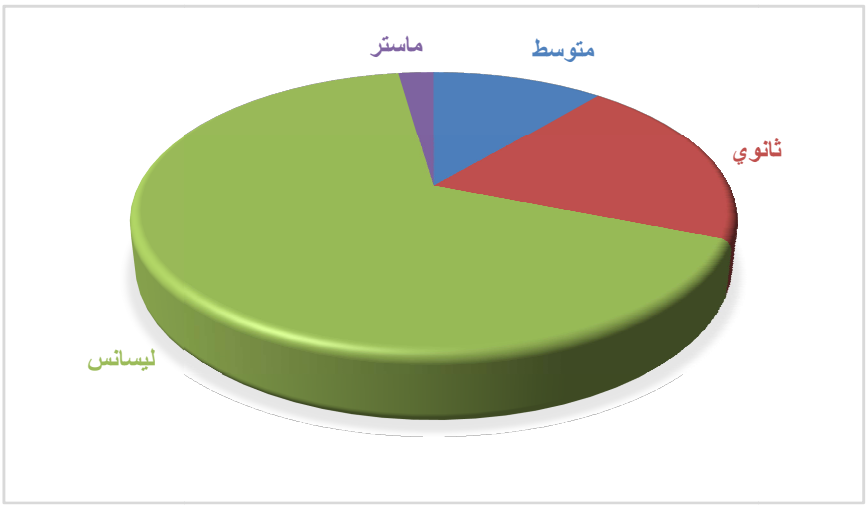


الشكل رقم 02: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير متغير سنوات الخبرة.

جدول رقم (11): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	5	8.3%
ثانوي	9	15%
ليسانس	30	50%
ماستر	16	26.7%
المجموع	60	100%

يبين **الجدول رقم (11)** توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي حيث تمثل نسبة متوسط (8.3%) وهي أقل نسبة، بينما تمثل نسبة ليسانس (50%) وتعتبر أكبر نسبة.

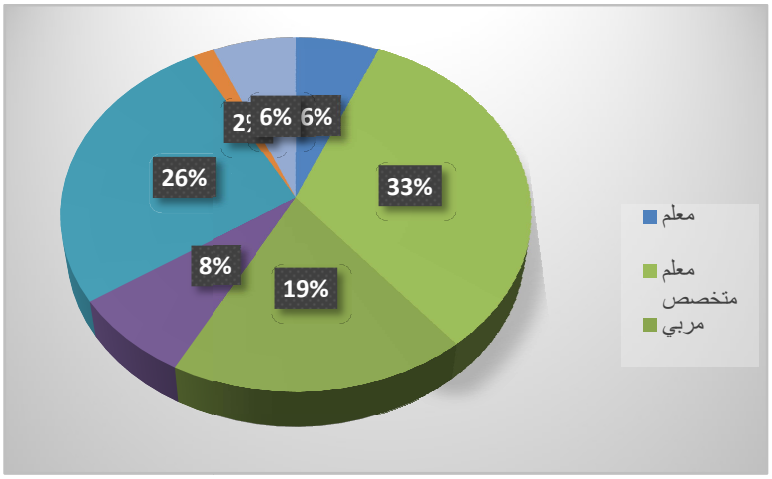


الشكل رقم 03: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي.

جدول رقم (12): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الخدمة.

نوع الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
معلم	4	6.7%
معلم متخصص	21	35%
مربي	12	20%
مربي متخصص	5	8.3%
مشرف تربوي	17	28.3%
أخصائي نفساني	1	1.7%
أخصائي النطق	4	6.7%
المجموع	60	100%

يبين **الجدول رقم (12)** توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع الخدمة حيث تمثل نسبة أخصائي نفساني (1.7%) وهي أقل نسبة، بينما تمثل نسبة معلم متخصص (35%) وتعتبر أكبر نسبة.

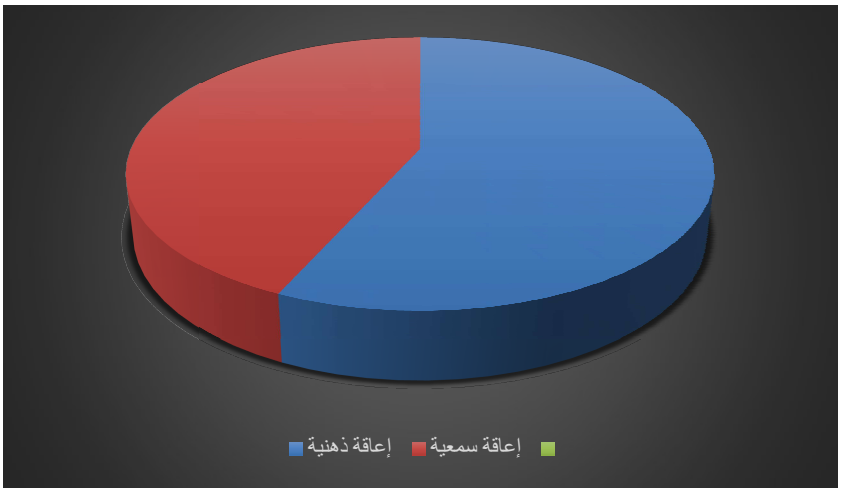


الشكل رقم 04: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الخدمة.

جدول رقم (13): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	التكرار	النسبة المئوية
إعاقة ذهنية	34	56.7%
إعاقة سمعية	26	43.3%
المجموع	60	100%

يبين **الجدول رقم (13)** توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع الإعاقة حيث تمثل نسبة إعاقة ذهنية (56.7%) وتعتبر أكبر نسبة.

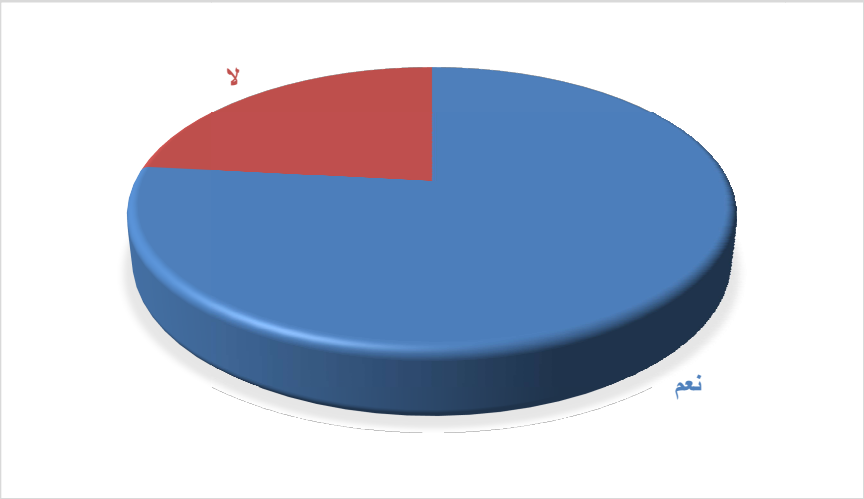


الشكل رقم05: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الإعاقة.

جدول رقم (14): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير هل أجريت تكوينا.

هل أجريت تكوينا	التكرار	النسبة المئوية
نعم	46	76.7%
لا	14	23.3%
المجموع	60	100%

يبين **الجدول رقم (14)** توزيع أفراد العينة حسب متغير هل أجريت تكوينا حيث تمثل نسبة الإجابة بلا (23.3%) بينما تمثل نسبة الإجابة بنعم (76.7%) وتعتبر أكبر نسبة.



الشكل رقم06: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير هل أجريت تكوينا.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الطالبة في معالجة بيانات الدراسة الأساسية الأساليب الإحصائية المناسبة للفرضيات المقترحة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار رقم (27)، وذلك على النحو التالي:

- **التكرارات والنسب المئوية**: لحساب مواصفات أفراد عينة الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، نوع الخدمة، نوع الإعاقة، هل أجريت تكوينا).
- **معامل ارتباط بيرسون**: تم استخدامه لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.
- **معامل ألفا كرونباخ**: تم استخدامه لحساب ثبات المقياس.
- **اختبار التوزيع الطبيعي**: مقاييس النزعة المركزية لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه.
- **اختبار "ت" (T test) للعينات المستقلة**:لاختبار الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

الخـلاصــة :

هذا الفصل ألم بنظرة شاملة منهجية البحث حيث تطرقنا إلى الدراسة الأساسية بخصائصها السيكومترية ، منهج الدراسة ، الأداة المستخدمة فيه ، عينة الدراسة ، و الأساليب الاحصائية ، الذي فرضتها طبيعة الموضوع .

عرض النتائج

ومناقشتها

تمهيد:

بعدما تطرقت الطالبة في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية لدراسة الميدانية، سوف نتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليليها وتفسيريها من خلال قبول أو رفض فرضيات البحث.

❖ اختبار التوزيع الطبيعي (normality destribution test):

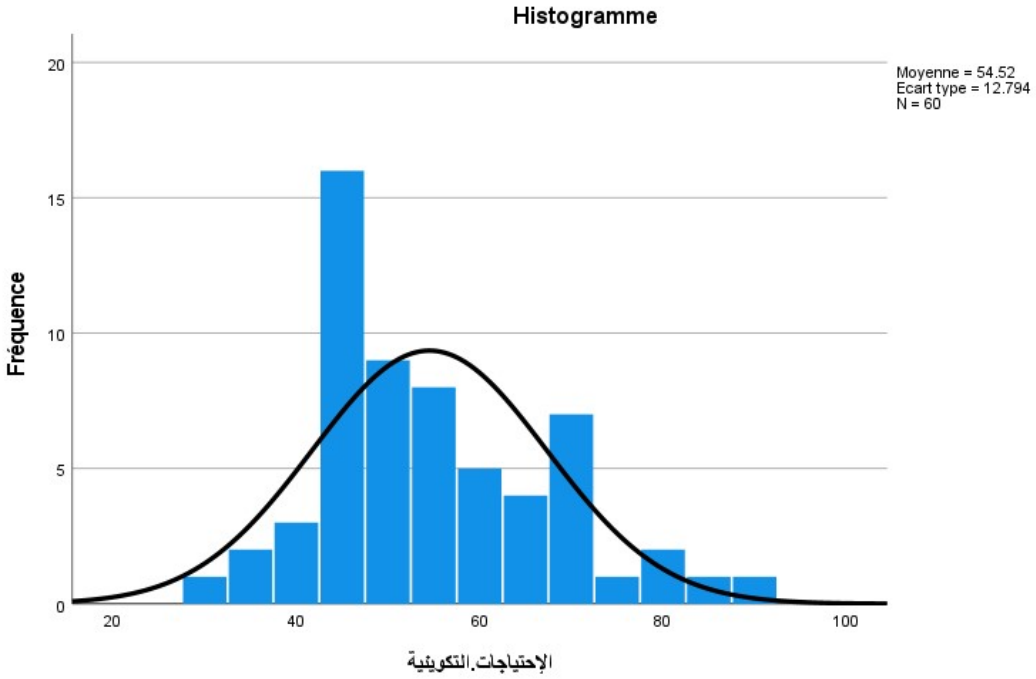
للتحقق من أن بيانات الدراسة الحالية تخضع للتوزيع الطبيعي، استخدمنا مقاييس النزعة المركزية (tendances centrale)، وقد قمنا بالعمليات الإحصائية لإستبيان الإحتياجات التكوينية.

✓ **الأداة** : استبيان الإحتياجات التكوينية.

جدول رقم (15): يوضح مقاييس النزعة المركزية.

مقاييس النزعة المركزية	الإحتياجات التكوينية
المتوسط الحسابي	54.52
الوسيط	52
المنوال	43

يبين الجدول رقم (15) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لاستبيان الإحتياجات التكوينية باستخدام مقاييس النزعة المركزية، حيث اتضح أن قيمة المتوسط الحسابي (54.52)، وقيمة الوسيط (52) وقيمة المنوال (43) متقاربة مما يدل على تقارب اعتدالية التوزيع (التوزيع طبيعي).



الشكل رقم (07): يبن منحنى gauss.

1- عرض النتائج وتحليلها:

1.1- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى :

- تنص هذه الفرضية على أنه نتوقع مستوى مرتفع في الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة.

جدول رقم (16): يبين مستوى الإحتياجات التكوينية.

المتغير	عدد الأفراد	النسبة المئوية
مستوى منخفض من الإحتياجات التكوينية	35	58.3%
مستوى متوسط من الإحتياجات التكوينية	13	21.7%
مستوى مرتفع من الإحتياجات التكوينية	12	20%
المجموع	60	100%

المصدر من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات spss

من خلال الجدول أعلاه, نلاحظ أن عدد الأفراد الذين يصنفون في فئة الإحتياجات التكوينية المنخفض بلغ عددهم (35) فردا, وهو مايعكس نسبة (58.3%) من أفراد العينة الكلية, بينما الفئة الثانية المصنفون في فئة الإحتياجات التكوينية المتوسط بلغ عددهم (13) فردا, وهذا ما يقابله نسبة (21.7%) من أفراد العينة الكلية,

والفئة الأخيرة من المستوى المرتفع من الإحتياجات التكوينية بلغ عددهم (12) أفراد, وهو مايعكس نسبة (20%) من العينة الكلية, مما تبين أن الفرضية لم تتحقق ومستوى الإحتياجات التكوينية منخفض لدى أفراد العينة.

1.2- عرض نتائج الفرضية الثانية :

- تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير التكوين.

ولاختبار هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للتأكد من وجود فروق في الإحتياجات التكوينية بين الإجابتين نعم ولا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين (نعم ولا) في الإحتياجات التكوينية.

المتغير	التكوين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإحتياجات التكوينية	نعم	46	54.67	13.355	58	0.188	0.85
	لا	14	54.00	11.184			

المصدر من إعداد لطالبة اعتمادا على مخرجات spss

يتبين من خلال الجدول رقم (17) بأن قيمة (ت) المحسوبة 0.188 هي أصغر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي 2.38 عند مستوى الدلالة P-VALEU (0.85) وهي قيمة تجاوزت 0.05 بمعنى أن قيمة sig أكبر من 0.05 مما يؤدي إلى استنتاج بأن قيمة (ت) المحسوبة هي قيمة غير دالة عند درجة الحرية 58، وبذلك تم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الإحتياجات التكوينية تعزى لمتغير التكوين، وبالتالي يتضح بأن الفرضية لم تتحقق.

1.3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

- تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة.

ولاختبار هذه الفرضية، قامت الطالبة باستخدام اختبار (ف) للتأكد من وجود فروق في الإحتياجات التكوينية بين ثلاث مجموعات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18): يبين نتائج اختبار (ف) تحليل التباين ANOVA للفروق بين ثلاث مجموعات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في الإحتياجات التكوينية.

الإحتياجات التكوينية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة المعنوية Sig
بين المجموعات	928.233	2	464.117	3.031	0.05
داخل المجموعات	8728.750	57	153.136		
المجموع	9656.983	59			

المصدر من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات spss

من خلال جدول ANOVA يتضح لنا أن قيمة Sig = 0.05 وهي تساوي مستوى الدلالة (0.05) عند درجة حرية (2 و 57 بين المجموعات وداخل المجموعات) فهي دالة احصائيا أي توجد فروق بين المجموعات فإننا نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية وبالتالي تحققت الفرضية التي تنص بأنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة ولمعرفة لصالح أي فئة تم متابعة العمل بإستخدام الفروق البعدية Poste hoc بواسطة معادلة Scheffé وتبين بأنه لصالح " أكثر من 10 سنوات ".

1.4- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

- تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي اطفال ذوي الإعاقة السمعية.

ولاختبار هذه الفرضية، قامت الطالبة باستخدام اختبار (ت) للتأكد من وجود فروق في الإحتياجات التكوينية بين مجموعتي الإعاقة الذهنية و الإعاقة السمعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19): يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين (الإعاقة الذهنية و الإعاقة السمعية) في الإحتياجات التكوينية.

المتغير	الإعاقة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإحتياجات التكوينية	الإعاقة الذهنية	34	56.56	14.763	58	1.513	0.13
	الإعاقة السمعية	26	51.85	9.246			

المصدر من إعداد لطالبة اعتمادا على مخرجات spss

يتبين من خلال الجدول رقم (19) بأن قيمة (ت) المحسوبة 1.513هي أصغر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي 8 عند مستوى الدلالة P-VALEU (0.13) وهي قيمة تجاوزت 0.05 بمعنى أن قيمة sig أكبر من 0.05 مما يؤدي إلى استنتاج بأن قيمة (ت) المحسوبة هي قيمة غير دالة عند درجة الحرية 58، وبذلك تم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي اطفال ذوي الإعاقة السمعية.، وبالتالي يتضح بأن الفرضية لم تتحقق.

2. مناقشة النتائج:

1- مناقشة الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج هذه الفرضية على وجود مستوى الإحتياجات التكوينية منخفض لدى أفراد العينة، تم التوصل من خلال الدراسة أن الفئة الذين يصنفون في فئة الاحتياجات العاطفي التكوينية المنخفض بلغ عددهم (35) فردا, وهو مايعكس نسبة (58.3%) من أفراد العينة الكلية، بينما الفئة الثانية الذين يصنفون في فئة الاحتياجات التكوينية المتوسط بلغ عددهم (13) فردا, وهذا ما يقابله نسبة (21.7%) من أفراد العينة الكلية، أما الفئة الثالثة الذين يصنفون في فئة الاحتياجات التكوينية المرتفع بلغ عددهم (12) أفراد أي بنسبة (20%) من افراد العينة الكلية وهذا يعني أن الفئة الأكبر من الأفراد عينة الدراسة تمتاز بمستوى منخفض من الإحتياجات التكوينية.

وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة كل من أوستن (2013) Austin و هندريسك (Hendricks 2011) حيث توصلنا إلى وجود نقص في عملية الإشراف والتدريب والمهارات لدى المعلمين ومدراء المراكز وأدى بهم إلى تعلم المهارات والخبرات من خلال المحاولة والخطأ.

وفي نفس السياق أثبتت نتائج دراسة (يمينة بن موسى، 2017)، والتي توصلت إلى أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض.

بينما جاءت نتائج الدراسة الحالية تختلف مع نتائج دراسة مُحَمَّد أكرم حمدان (2018) والتي وجدت أن تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية كان متوسطا في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية. وهذا دليل على أن إذا كان المعلمون المختصون وفي المؤسسات الخاصة والمراكز الخاصة بحاجة الى تدريب فما بالك بالمعلمين الذين يزاولون عملهم في المدارس العادية.

حيث اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (فطوم والي مصباح جلاب و عواطف مام، 2021)، والتي توصلت إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي أطفال ذوي التوحد المدمجين في المدارس العادية عالية.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (خالد عبد الرحمن حسن عرب، 2014)، والتي توصلت إلى أن الإحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة تبوك كانت متوسطة بشكل عام.

كما اختلفت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ساره بن عمار، 2016)، والتي توصلت إلى أن مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت وفقاً لمعيار الوزن النسبي بمستوى مرتفع.

2- مناقشة الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج هذه الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الإحتياجات التكوينية تعزى لمتغير التكوين، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.188 وهي قيمة دالة احصائيا تفسر هذه النتيجة أن متغير التكوين لا يؤثر في متغير الإحتياجات التكوينية بمعنى أن كلا الإجابتين نعم ولا لهما نفس الاستجابة اتجاه الإحتياجات التكوينية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتغير الإحتياجات التكوينية للإجابة بنعم (54.67)

وللإجابة بلا (54.00) وهما أصغر من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر 60 ب: وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل كلا المجموعتين الإجابتين نعم ولا على هذا المتغير.

حيث جاءت نتائج الدراسة الحالية تختلف مع نتائج دراسة كروجة الشارف تلوين حبيب (2011)، تحت عنوان حاجيات التكوين أثناء الخدمة والملمح المهني للمعلمين دراسة الفروق بين فئات المعلمين حسب الإطار ، نوع التوظيف ، الإستفادة من التكوين . بولاية مستغانم، والتي توصلت إلى أن توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات التكوينية لصالح أستاد التعليم الإبتدائي والأستاذ الرئيسي مقارنة بالأستاذ المكون. توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات التكوينية لصالح المعلمين الذين استفادوا سنتين مقارنة بالمعلمين اللذين استفادوا سنة واحدة والذين استفادوا من التكوين ثلاث سنوات.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة 3.031 وهي قيمة دالة احصائيا تفسر هذه النتيجة أن متغير الخبرة يؤثر في متغير الإحتياجات التكوينية بمعنى أن ثلاث مجموعات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) ليس لهما نفس الاستجابة اتجاه الإحتياجات التكوينية حيث بلغ متوسط المجموعات لمتغير الإحتياجات التكوينية لبين المجموعات (464.117) ولداخل المجموعات (153.136) وهما أكبر من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر ب 60 مما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في الإحتياجات التكوينية لصالح أكثر من 10 سنوات .

فتقر الطالبة هذه النتيجة بأنه وعلى الرغم من كون عنصر الخبرة قد يميز المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة عن غيرهم من المعلمين من ذوي الخبرة القليلة إلا أن التطورات الكبيرة والمستمرة في مجال التربية الخاصة تجعل المعلمين من مختلف فئات الخبرة بحاجة إلى تدريب مستمر لموائمة الاحتياجات التدريبية المتجددة لديهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العالي (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير سنوات الخبرة فيما يتعلق بالحاجات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (يوسف مُحَمَّد العايد، 2015)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفق متغير سنوات الخبرة.

حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بركات (2010) بعنوان "الإحتياجات التدريبية لمعلم الصف المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية " توصلت إلى نتائج أنها توجد فروق في تقديرات المعليمن للاحتياجات التدريبية لمعلم الصف المتغير سنوات العمل (الخبرة).

وكما عارضت مع دراسة النمري (2007) بعنوان "الاحتياجات التدريبية المهنية المعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية " و توصلت إلى انه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمات في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير سنوات العمل (الخبرة) في جميع مجالات الدراسة لصالح معلمات متوسطات الخبرة.

ودراسة جونستون (2007) المعنونة ب " تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية " كانت متعارضة أيضا مع الفرضية فيما كانت نتائجها بانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة .

4- مناقشة الفرضية الرابعة :

أظهرت نتائج هذه الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي اطفال ذوي الإعاقة السمعية، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة 1.513 وهي قيمة غير دالة احصائيا تفسر هذه النتيجة أن متغير الإعاقة لا يؤثر في متغير الإحتياجات التكوينية بمعنى أن كلا المجموعتين الإعاقة الذهنية والإعاقة السمعية لهما نفس الاستجابة اتجاه الإحتياجات التكوينية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتغير الإحتياجات التكوينية للإعاقة الذهنية (56.56) وللإعاقة السمعية (51.85) وهما أصغر من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر 60 ب: وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل كلا المجموعتين الإعاقة الذهنية والإعاقة السمعية على هذا المتغير.

تبرر الطالبة هذه النتيجة كون جميع المعلمين والمعلمات بحاجة إلى تدريب في مجال المعارف النظرية لموائمة احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف إعاقتهم سواء أكانت صعوبات تعلم أو إعاقة حركية أو توحد أو إعاقة حسية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة عن دراسة هندريكس (Hendricks,2011) التي أكدت على ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يدرسونها، كما تتفق جزئياً مع عبد العالي (2015)، التي أكدت على ضرورة التركيز على اعداد برامج تدريبية متخصصة لمعلمي الإعاقات المختلفة وكيفة توظيفهم وتدريسهم المناهج المعاقين.

وفي نفس السياق تتفق مع نتيجة الدراسة التي قام بها (شكري سيد أحمد، 1992)، تحت عنوان الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر، التي توصلت إلى عدم الاتفاق الوحيد بشأن

هذه الأولويات هو بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التربية السمعية حيث كان معامل ارتباط الرتب بينهما غير دال إحصائياً.

ولم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به نتيجة دراسة (فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج، 2019)، والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير نوع الإعاقة التي تدرس.

الخـلاصــة :

تناول هذا الفصل عرض مناقشة و تحليل الفرضية العامة ، و الفرضيات الجزئية ، الفرضية العامة لم تتحقق و التي فجوها، مستوى الاحتياجات التكوينية منخفض لدى أفراد العينة بنسبة 58.03 %من أفراد العينة الكلية أما الفرضيات الجزئية ، فنجد أن الفرضية الثانية لم تتحقق فلا وجود لفروق في الاحتياجات التكوينية تعزى لمتغير التكوين.

والفرضية الثالثة تحققت والتي تنص على وجود فروق في الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة.

والفرضية الرابعة لم تتحقق و التي تنص على عدم وجود فروق في الاحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية و معلمي أطفال ذوي الإعاقة السمعية.

- **الاستنتاج العام :**

بعد عرض نتائج البيانات المجمعة لهذه الدراسة توصلنا إلى مايلي :

- أن مستوى الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة كان منخفض
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير التكوين.
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة أكثر من 10سنوات (أقل من 05 إلى 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات).
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية بين معلمي أطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومعلمي أطفال ذوي الإعاقة السمعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة.

وما استخلصناه من هذه الدراسة أن نسبة الاحتياج للتكوين كانت منخفضة و بلغ عدد أفراد العينة نسبة 58.03 % من مجموع أفراد العينة الكلية ، و يرجع هذا الانخفاض في نسبة الاحتياج للتكوين إلى أن أفراد هذه العينة تلقوا تكوينا أثناء الخدمة و بلغت نسبة تكوينهم 76.7 %و هذا ما يفسر انخفاض مستوى الاحتياجات التكوينية ، لأفراد هذه العينة و هذا لا يعني أن هذه العينة لا تحتاج إلى تطوير بعض المهارات ، بل لديها قصور أو نقص في جوانب أخرى من المهارات و بذلك فهي تحتاج إلى تغيير تلك المهارة أو تعديلها و هذا القصور في الكفاية التعليمية لا يعالج إلا عن طريق التكوين الفعال و المستمر.

- الاقتراحات و التوصيات:

من خلال نتائج هذه الدراسة فإننا نقترح ما يلي :

- ✓ إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التكوينية الخاصة اللازمة لمعلمي التربية الخاصة سواء في مدارس الدمج أو في المراكز البيداغوجية المتخصصة .
- ✓ إعداد دليل تدريبي إرشادي لتنمية قدرات و مهارات المعلمين ضمن خطة مدروسة قائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ✓ تصميم برامج تدريبية توفر فيها أساليب التشخيص المتطورة والتقييم والعلاج.
- ✓ القيام بعملية التقييم المستمر لاحتياجات معلمي التربية الخاصة.
- ✓ تنظيم دورات تدريبية مكثفة و مستمرة لفائدة معلمي التربية الخاصة لتنمية كفاءتهم المهنية.

الخاتـــــمة

❖ الخـــاتـمـــة :

تطرقنا في هذه الدراسةإلى موضوع الساعة ، و هو تحديد الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة و الذي بدوره يساعدنا ، على إكتشاف و معرفة الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين.

ومن هذا المنطلق نجد أن عملية إعداد معلم التربية الخاصة، تواجهها العديد من التحديات و ذلك بظهور مختلف التطورات العلمية ، والتكنولوجية التي تسببت في إحداث تغيرات سريعة ، ومتلاحقة، لمواكبة هذا التطور لابد من إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة إعدادا جيدا لمساعدته على إمتلاك الكفايات التعليمية والتدريسية اللازمة لممارسة و مواجهة أدواره بدرجة عالية من الفعالية .

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا ، و لو بقليل في الإحاطة بموضوع بحثنا من كل الجوانب وإدا تركنا جانبا ما فهذا ما يتميز به البحث العلمي بالاستمرارية فنطلب من زملائنا الطلبة ان يكملوا ما بدأن به و ان يكملوا البحث في جوانبه و مجالاته الناقصة في الدراسة .

المراجع

❖ قائـمة الـمراجـع:

1. الموقع الإلكتروني : ماهية التربية الخاصة ، 17/04/2023 رابط المصدر " Hbtp: bay de.com"
2. بشير باي ، كمال ، دريد عبد الواحد، (2015/2016) تحديد الإحتياجات التكوينية.
3. ضيف واتنيني ، مُحَّد شريف أمينة (2022) التكوين بعد الخدمة وأهميته في تحسين أداء أستاذ التعليم الابتدائي دراسة ميدانية, المجلد ,12 العدد 01 ، مجلة الأفاق لعلم الاجتماع الجلفة.
4. ناجي ليلى ، منال جفال ، عزيز سامية ، (2011) تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأستاذ التعليم الثانوي ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، العدد خاص ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. -بلحاجي أمينة, (2018) التكوين والتدريب كمدخل لبناء رأس المال البشري ، مجلة التنمية البشرية ، العدد 11.
5. إبن محمود لحبيب بلية ، (2018) تأليف وظيفة التكوين و التدريب في إدارة الموارد البشرية ، دار الراية للنشر و التوزيع ، عمان
6. -الروقي ، مطلق بن مقعد, (1427هـ)، تحديد الإحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض ، رسالة ماجيستر غير منشورة, كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.
7. -بخش أميرة ، (2009) واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة وتطويرها في ضوء مذكراتهم عن احتياجاتهم التدريبية في المملكة السعودية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، المجلد 23 ، العدد 90.
8. بركات لطفي أحمد ، (2010) تربية المعوقين في الوطن العربي ، دار المريخ للنشر و التوزيع الرياض
9. بودوح عينية ، (2013) تأليف استراتيجية التكوين المتواصل في المؤسسة الصحية و أداء الموارد البشرية ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ، جامعة مُحَّد خضير ، بسكرة

10. جغري بلال (2009) فعالية التكوين في تطوير الكفاءات مذكرة لنيل ماجستير لفي العلوم الاقتصادية ، جامعة منتوري

11. جمال الخطيب ، (2008) التربية الخاصة المعاصرة ،، قضايا و توجهات ، ط1 ،دار وائل للنشر ، الأردن

12. جواد عباس حسين ، و نجم عبد الله العزاوي (2010) تأليف الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية دار اليازوري للنشر و التوزيع ،عمان.

13. الحديدي منى صبحي ، و الخطيب جمال مُحَمَّد ، (2009) مدخل إلى التربية الخاصة ط1 ، دار الفكر ، الأردن

14. حساني عاصمة مجيد (2000) مفهوم بطئ التعلم وفق منظور التجربة العراقية ، لصفوف التربية الخاصة ، وزارة التربية

15. حساني عاصمة مجيد ، (2000) مفهوم بطء التعلم وفق منظور التجربة العراقية لصفوف التربية الخاصة

16. حسن أحمد الطعاني ، (2007) التدريب الاداري المعاصر ،ط 2 ، دار المسيرة و التوزيع ، عمان

17. حسن أحمد الطعاني ، (2010) تأليف التدريب الاداري المعاصر ، دار المسيرة و التوزيع ، عمان

18. حنفي عبد الغفار (1990) تأليف إدارة الأفراد ، مصر الجامعة المصرية للنشر و التوزيع

19. حنفي عبد الغفار ،(1990) تأليف إدارة الأفراد ، جامعة المصرية للنشر و التوزيع ، مصر

20. خالد الأحمد طه ، (2005) تكوين المعلمين من إعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات

21. درغام الرحال ، ماجدة موسى (2018-2019) التربية الخاصة بالطفل ، مدرية الكتب و المطبوعات الجامعية، جامعة حماة .

22. دريدري نورة ، (2009) تأليف تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص مع متطلبات الممارسة المهنية ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، في علم النفس التربوي جامعة منتوري ، قسنطينة .

23. رشوان ربيع عبد احمد ، (2006) التعلم المنظم ذاتيا و توجهات أهداف الانجاز ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر

24. الزبيدي محي الدين الوسطي ، شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس ، الجزء الأول ، دار الفكر، القاهرة ، 1965

25. الزهيري عباس ، (2003) تربية المعاقين و الموهوبين و نظم تعلمهم ، دار الفكر العربي ، القاهرة

26. زياد كامل الالا ، شريفة عبد الله الزبيري ، و اخرون (2010) أساسيا ت التربية الخاصة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن

27. الطاهر بن خرف الله ، (2017) الدافعية لا نجاز لدى مربي التربية الخاصة ، مربي تلاميذ الصم و البكم و مربي تلاميذ المكفوفين ، لنيل شهادة الماستر في التربية الخاصة ، الوادي

28. عادل مُحَّد زايد (2003) تأليف إدارة الموارد البشرية ، مصر ، كتب عربية للنشر و التوزيع

29. عبد الغني عبود ، (1992) التربية و المشكلات المجتمع ، ط2 ، دار الفكر العربي

30. عبد الغني عبود ، (1992) التربية و مشكلات المجتمع ، ط2، دار الفكر العربي ، القاهرة

31. عبد الفتاح عبد المجيد (2011)التربية الخاصة و برامجها العلاجية ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة

32. عبد الكريم بو حفص ، (2010) التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

33. العزاوي نجم (2006) تأليف التدريب الاداري ، دار البازوزي للنشر و التوزيع ،عمان

34. العزاوي نجم عبد الله و جواد عباس حسين (2010) الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ،عمان

35. قرشم أحمد عفت ، عبد السميع مُحَمَّد مصطفى (2005) مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز الكتاب للنشر

36. قرشم أحمد عفت ، عبد السميع مُحَمَّد مصطفى ، (2005) مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز الكتب للنشر

37. كبيسي عامر ، (2010) التدريب الإداري الأمني ، رؤية معاصرة للقرن الواحد و العشرين ، مركز الدراسات و البحوث الجامعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض

38. اللقائي أحمد ، و علي أحمد الجمل (1996 معجم المصطلحات التربوية في المناهج و طرق التدريس ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة

39. اللوزي موسى (2007) التنظيم و الاجراءات العمل ، ط2 ، دار وائل للنشر و التوزيع ، الأردن

40. مُحَمَّد عليمات ، (1991) الاتجاهات الحديثة في التعليم و التدريب ، ط1 ، دار الخوايا للنشر و التوزيع عمان ،

41. مدحت مُحَمَّد أبو النصر ، (2007) الاتجاهات المعاصرة ط1 ، تأليف إدارة تنمية الموارد البشرية المجموعة النيل العربي

42. مصطفى نوري القمس ، ناجي منور السعايدة (2014) قضايا و مشكلات معاصرة في التربية الخاصة ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن

43. مطهر حسين ، (2010) برنامج تدريبي للمعلم مادة الأحياء في المرحلة الابتدائية ، قسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة يوسف بن خدة ، الجزائر

44. معلوف لويس ، (2003) المنجد في اللغة العربية و الإعلام، دار المشرق ، لبنان

45. يحياوي عبد الكريم ، (2022) تأليف الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج لفي ظل الكفايات التي تطلبها فئة ذوي الاعاقة السمعية .

46. يوسف القاضي و اخرون ، (2005) ، الارشاد النفسي و التوجيه التربوي ، دار المريخ للنشر و التوزيع ، الرياض

الملاحق

الجزائرية الديمقراطية الشعبية الجمهورية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص تربية خاصة

استمارة البحث حول موضوع الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص تربية خاصة حول موضوع "الاحتياجات التكوينية لمعلمي التربية الخاصة " بالمراكز التابعة لمديرية النشاط الاجتماعي بولاية وهران - أرجو منك الإجابة عن الأسئلة بكل موضوعية ، مع العلم أن المعلومات التي ستحصل عليها تعتبر سرية للغاية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي و إثرائه

ولسيادتكم جزيل الشكر

إعداد الطالبة :

عبد الرحمان نادية

إشراف الأستاذ :

عربي غريب

السنة الجامعية: 2023/2024

البيانات الشخصية :

ملاحظة ضع علامة ( ) في الخانة المناسبة لك.

1- الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

2- سنوات الخبرة :

اقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

3- المستوى التعليمي :

متوسط ☐ ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐

4- نوع الخدمة :

معلم ☐ معلم متخصص ☐ مربي ☐

مربي متخصص ☐

مشرف تربوي ☐ أخصائي نفساني أخصائي النطق

5- نوع الإعاقة :

إعاقة ذهنية ☐ إعاقة بصرية ☐ إعاقة سمعية ☐

6- هل أجريت تكوينا :

نعم ☐ لا ☐

الرقم	الفقرات	كافي تماما	كافي	غير كافي
01	الحاجة إلى معرفة دور أخصائي التربية الخاصة في تخفيف الصدمة عن أولياء أمور التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .			
02	الحاجة إلى اكتساب مهارة الاستماع الأولياء أمور التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعال.			
03	الحاجة إلى معرفة كيفية التواصل مع الفريق متعدد التخصصات بشكل فعال لخدمة التلاميذ			
04	الحاجة إلى اكتساب مهارة التواصل مع المجتمع المحلي وتوعية أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
05	الحاجة إلى امتلاك مهارة استخدام التقنية وتوظيفها في التواصل مع المعنيين بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
06	الحاجة إلى اكتساب مهارة إعداد قوائم المسح المعرفة حجم المشكلات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
07	الحاجة إلى معرفة تحديد العوارض المشخصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
08	الحاجة إلى اكتساب مهارة تعبئة دراسة الحالة وجمع المعلومات ذات العلاقة بالطفل المحول وأسرته			
09	الحاجة إلى معرفة كيفية الاستفادة من المعلومات الواردة دراسة الحالة وقوائم الرصد لتحديد الاحتياجات الخاصة			

10	الحاجة إلى اكتساب مهارة تفريغ قوائم الرصد وسلام التقدير الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعال.			
11	الحاجة إلى اكتساب مهارة تطبيق الاختبارات التشخيصية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
12	الحاجة إلى معرفة كيفية استخلاص النتائج والتقديرات الوصفية التي تصف واقع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
13	الحاجة إلى اكتساب مهارة كتابة التقرير ونتائج التشخيصي و التوصيات اللازمة لتحسين مستوى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
14	الحاجة إلى معرفة كيفية مناقشة التقرير وإشراك الأسرة فيما يتعلق بالإجراءات التي تخدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
15	الحاجة إلى اكتساب مهارة تحديد الأهداف التعليمية طويلة المدى وقصيرة المدى بدقة			
16	الحاجة إلى معرفة كيفية تجزئة المهمات التعليمية إلى مهمات تدريسية فرعية بشكل فعال			
17	الحاجة إلى اكتساب مهارة تميم الخطط التربوية الفردية في ضوء نتائج التشخيص والاحتياج الفعلي ذوي الاحتياجات الخاصة			
18	الحاجة إلى معرفة كيفية تحديد الوسائل والاستراتيجيات في ضوء نتائج التشخيص والاحتياج الفعلي ذوي الاحتياجات الخاصة			

19	الحاجة إلى معرفة كيفية تحديد الوسائل و الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف الخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة			
20	الحاجة إلى اكتساب مهارة التعاون مع الفريق متعدد التخصصات في تصميم الخطط العلاجية التربوية الفردية			
21	الحاجة إلى اكتساب استراتيجيات التعلم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل صحيح			
22	الحاجة إلى معرفة كيفية مراعاة الفروق الفردية أثناء تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
23	الحاجة إلى معرفة كيفية غرس الألفة والمحبة بينه وبين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
24	الحاجة إلى اكتساب مهارة إيصال المعلومات بشكل مباشر و سليم لذوي الاحتياجات الخاصة			
25	الحاجة إلى اكتساب مهارة التنويع في أساليب التدريس مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
26	الحاجة إلى امتلاك أساليب التقويم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
27	الحاجة إلى اكتساب مهارة التغذية الراجعة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
28	الحاجة إلى اكتساب مهارة علاج ضعف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
29	الحاجة إلى معرفة كيفية تفعيل أسلوب التقويم الذاتي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
30	الحاجة إلى اكتساب مهارة تقويم الخطط وإعادة النظر فيها للتناسب مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			