حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية
دراسة ميدانية استكشافية

مداني بن الصديق*،[1] **بوبكر دبابي[2]**
جامعة ورقلة، الجزائر جامعة ورقلة، الجزائر
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف، جامعة ورقلة

The Visually Impaired Children Teachers' needs For Teaching Skills Exploratory Field Study

Madani Benseddik [1,*] **Boubakeur Debbabi [2]**
benseddikmadani@gmail.com d.boubakeur@gmail.com
[1,2] Laboratory of Program Quality in Special Education and Adaptive Education
Ouargla University, Algeria

Receipt date: 31/03/2019; Acceptance date: 03/11/2019; Publishing Date: 28/02/2021

ملخص. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية، ومعرفة مدى علاقة حاجاتهم للمهارات التدريسية بمتغير الجنس ومتغير القدرة البصرية (مبصر، ضعيف بصر، كفيف).

وقد قام الباحثان بإعداد استمارة حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية وتوزيعها على عينة قدرت بـ(102) معلما للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، موزعين على(07) ولايات جزائرية وهي(الأغواط، باتنة، بسكرة، الجزائر، قسنطينة، برج بوعريريج، وادي سوف).

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصرياً بدرجة منخفضة وفي جميع أبعاد الاستمارة، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات للمهارات التدريسية تعزى لمتغير الجنس ومتغير القدرة البصرية (مبصر، ضعيف البصر، كفيف).

الكلمات المفتاحية. حاجات؛ معلمي الأطفال المعاقين بصرياً؛ المهارات التدريسية.

Abstract. This study aims at identifying the visually impaired children teachers' needs for the teaching skills, and knowing the extent to which their needs for these skills is related to gender and visual ability variables (sighted, partially sighted and blind).

The researchers had prepared a questionnaire of teachers' needs for teaching skills, where distributed to a sample of (102) dispatching on 7 willayas of Algeria (Laghouat, Batna, Biskra, Algeries, Constantine, Bordj Bou Arreridj, El-Oued).

The results of the study showed that there were low capabilities of Teaching skills among teachers in all dimensions of the questionnaire; it was also found that there were no statistically significant differences in the needs for Teaching skills due to the sex and visual ability (sighted, partially sighted and blind).

Keywords. needs; visually impaired children teachers; Teaching skills

***corresponding author**

1. مقدمة

إن تحقيق النجاح للمدرسة التربوية في أي مجتمع كان، يعتمد اعتمادا كبيرا على شخصية المعلم ونوعية إعداده، حيث تؤكد معظم الدراسات أن المعلم هو العامل الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية، وأنه مهما يكن لدينا من مناهج وأهداف تربوية واضحة وإمكانات ووسائل لازمة لتحقيق تلك الأهداف، فإن هذا في حقيقة الأمر يصبح قاصرا بغير الدور الأساسي الذي يقوم به المعلم في الإفادة من تلك الإمكانات للوصول إلى الأهداف المرجوة.(شعير، 2009، ص367)

وإذا كانت قضية إعداد وتدريب معلم التلاميذ العاديين تلقى اهتماما كبيرا، فإن قضية إعداد وتدريب معلم غير العاديين تعتبر من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتماما أكبر، نظرا للتحديات التي تواجه رجال التربية بشأن إعداد وتدريب معلم الأطفال الغير عاديين، والتي من أهمها حجم مشكلة الإعاقة في العالم، إذ تبلغ نسبة المعاقين 10% من سكان العالم.(السيد،2008، ص3)

إن نوعية التعليم في التربية الخاصة والوقت الذي يصرف فيه يعتبر في غاية الأهمية مقارنة بالتعليم العام، ولا تشمل نوعية التعليم في التربية الخاصة الوقت الذي يصرف في التدريس الفعلي فحسب، ولكنها تشمل أيضاً كيفية توظيف هذا الوقت والمساعدة التي تقدم للتلميذ والتغذية الراجعة وتوجيه التلاميذوإرشادهم وتشجيعهم على التعلم، كما وتشمل نوعية التعليم في التربية الخاصة التدريس ضمن مجموعات صغيرة، والتدريس الفردي، ومدى انخراط التلاميذ في عملية التعلم.(Sirotnik & Kimball, 1994)

ويشير Christenson et al. (1992) و Hall and Dixon (1995) إلى أن التدريس الفعّال يشمل أكثر من عرض المادة التعليمية، إذ أنه يشمل توفير مساعدة إضافية لأولئك الطلبة المعاقين وتشخيص مصادر الإعاقة والصعوبات التي يعانون منها، وذلك بهدف العمل على توفير المساعدة والتدخل العلاجي اللازم، ويعني أيضاً العمل على التقييم بغرض تحديد المشكلة التي يعاني منها الطالب وتصحيحها وتتبع مدى تحسن الطالب وذلك من أجل تعليمه بفاعلية في المستقبل.

فالتدريس الفعّال أو الجيد يوفر للمعلم رضاً ذاتياً، إذ أن بإمكانه الإسهام في معالجة مشكلة الطالب والمساعدة في نموه كغيره من الطلبة الآخرين، وتشمل إجراءات التدريس الفعّال في حدودها الدنيا: تخطيط التدريس لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة، وتقديم التدريس بمستوى متميز، والإشراف والمتابعة لمعرفة مدى فعالية هذا التدريس للتأكد من أن الأهداف المتوخاة من هذه العملية قد تم تحقيقها.(جميل والنهار، 2001، ص195)

وفي دراسة Werst et al. (1996) حول تصورات المعلمين لجوانب المساعدة اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، تبين أن معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى تدريب إضافي للتعامل مع الطلبة إضافة إلى إدراكهم لحاجتهم إلى مساعدة الآخرين خارج الصف وداخله.

وقد أشارت دراسة عبد المنعم(2005)، والتي كان الهدف منها تحديد الحاجات المهنية والحاجات التخصصية اللازمة لمعلمي المعاقين بصريا في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، والتي كانت أهم نتائجها هي حاجة المعلمين إلى الجانب التطبيقي الميداني لتنمية المهارات التدريسية واللغوية لمعلمي اللغة العربية في مدارس المكفوفين، ومنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

1. ما مستوى حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية باختلاف جنس المعلم؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية باختلاف القدرة البصرية للمعلم؟

1.1. فرضيات الدراسة

1. نتوقع وجود مستوى منخفض في حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية من وجهة نظرهم.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية باختلاف جنس المعلم.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية باختلاف القدرة البصرية للمعلم.

2.1. أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية من وجهة نظرهم.

2. التعرف على الفروق بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية باختلاف جنس المعلم.

3. التعرف على الفروق بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية باختلاف القدرة البصرية للمعلم.

3.1. أهمية الدراسة .تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. شح الدراسات السابقة العربية وانعدامها في الجزائر التي تطرقت لموضوع المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديدا معلمي الأطفال المعاقين بصرياً(على حد علمنا)، واقتصرت الدراسات على معلمي الأطفال العاديين.

2. تفيد الدراسة الحالية في تحديد حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات التدريسية.

3. تساهم هذه الدراسة في تطوير أداء معلمي الأطفال المعاقين بصرياً وتوفير بيئة تعليمية مناسبة عن طريق تدريبهم على المهارات التدريسية التي يحتاجونها.

4. المساهمة في بناء وتطوير برامج تدريبية لإعداد وتأهيل معلمي ذوي الإعاقة البصرية ومعلمي التربية الخاصة وذلك ضمن احتياجاتهم المهنية والتدريسية لتعليم وتدريس هذه الفئات.

4.1. مصطلحات الدراسة

الحاجات. عندما نتكلم عن حاجات المعلم فالمقصود هنا الحاجات التدريبية، وهي التي ترتبط بالمطلوب تغييره أو تعديله أو تطويره بالنسبة لمعلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، وذلك بهدف تحسين مستوى أدائهم الوظيفي.(إبراهيم، 2009، ص526)

وتعرف إجرائياً بأنها تلك المهارات التدريسية التي يرى معلم الأطفال المعاقين بصرياً بأنه في حاجة إليها، من أجل تطوير وتحسين أداءه داخل القسم والتي تقاس بأداة الدراسة الحالية.

معلم الأطفال المعاقين بصرياً. هم الأفراد الموظفون في مدارس الأطفال المعاقين بصرياً ضمن أسلاك معلمي التعليم المتخصص، وتتبع هذه المدارس وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، ويعمل معلم الأطفال المعاقين بصرياً على ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي للأطفال المعاقين بصرياً باستعمال طرق وتقنيات مناسبة، وكذا ضمان المتابعة والتقييم البيداغوجي للتلاميذ، إلى جانب المشاركة في إعداد و/ أو تكييف برامج التعليم المتخصص، مع المشاركة في أعمال البحث التطبيقي في المجال النفسي البيداغوجي.(المرسوم التنفيذي رقم 09 – 353، 2009، المادة 71 72 73)

التعريف الإجرائي لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا. هم عينة الدراسة من معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في المدارس التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها.

مهارات التدريس: هي مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط، وتسلسل منظم وثابت، بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع مراعاة الدقة والاستمرارية.(محمود، 2005، ص28)

التعريف الإجرائي لمهارات التدريس: هي تلك السلوكات والممارسات التدريسية التي يقوم بها معلم الأطفال المعاقين بصرياً بدقة وسرعة عاليتين عند تخطيطه وتنفيذه وتقويمه للدرس والتي تقاس بأداة الدراسة الحالية.

4.1. الإطار النظري

أ.**المهارات التدريسية:**قد عرف حسن حسين زيتون مهارات التدريس بالقول أنها: "القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/ الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريسية".(زيتون، 2004، ص12)

ب. أنواع مهارات التدريس

مهارات التخطيط: ومن أهمها المهارات التالية: تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس واختيار الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم وتحديد الواجب المنزلي.

مهارات التنفيذ: وأهمها المهارات التالية: مهارة تهيئة غرفة الصف، مهارة إدارة اللقاء الأول، مهارة الشرح، مهارة طرح الأسئلة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، مهارة استثارة الدافعية للتعلم، مهارة الاستحواذ على الانتباه، مهارة التعزيز، مهارة تعزيز العلاقات الشخصية، مهارة ضبط النظام داخل الصف، مهارة تلخيص الدرس، مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.

مهارات التقويم: منها مهارة إعداد أسئلة التقويم الشفهي، إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، رصد الدرجات(العلامات) وتفسيرها، إعداد بطاقات التقويم المدرسية.(زيتون، 2004 ص13)

ج.الإعاقة البصرية

التعريف القانوني. " إن الكفيف قانونيا هو الذي تبلغ حدّة إبصاره 60/6 متر أو أقل في أفضل العينين باستخدام النظارات أو العدسات الطبية أو هو الذي تكون حدّة إبصاره أكثر من 60/6 متر ولكنه يعاني من ضيق المجال البصري بحيث تبلغ زاوية الإبصار أقل من 20 درجة. وبناء على هذا التعريف فإن الكفيف قانونيا هو الذي لا يستطيع قراءة الكلمة المطبوعة بما يتحتم معه تعليمه الاعتماد على أساليب وأدوات لمسية وسمعية.(سيسالم، 1997، ص19).

التعريف التربوي للإعاقة البصرية. المعاق بصريا هو من فقد قدرته البصرية بشكل كلي، أو الذي يستطيع إدراك الضوء فقط، ويكون بحاجة للاعتماد على حواسه الأخرى من أجل عملية تعلمه.(سعيد،2002، ص 94)

د.تصنيف الإعاقة البصرية

الأولى: فئة المكفوفين (**Blind**) وتنطبق على هذه الفئة التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية.

الثانية: فئة المبصرين جزئيا(Sighted Partially). وهذه الفئة تستطيع القراءة باستخدام وسيلة تكبير أو نظارة طبية وتتراوح حدّة إبصار هذه الفئة ما بين 20/6 إلى 60/6 متر في العين الأقوى حتى مع استعمال النظارة الطبية.(تيسيرو عمر، 2003، ص84)

هـ.المهارات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية

1. إدراك حالة الفروق الفردية مقابل الفروق العامة كأساس لطرق التدريس.
2. الحركة والاستقلال (مثل التعرف على الأجسام والفراغ، النمو الاجتماعي والعاطفي، ومهارات السفر والانتقال، ومهارات العيش بشكل مستقل).
3. المهارة في استخدام الحواس الأخرى إلى أقصى حدّ(مثل تنمية مهارات الاستماع والإنصات و/أو مهارات اللمس.(لويس ونوريتش، 2008، ص63)
4. مهارة استعمال ما تبقى من القدرة البصرية.(زيتون، 2003، ص309)
5. المهارة في استغلال الوقت الذي يستغرقه تدريس المفاهيم المختلفة للمعاق بصرياً، مقارنة بالوقت الذي يتم به تعلّمها مع التلميذ المبصر.
6. يراعي شمولية الأهداف التعليمية التي يصيغها لمختلف المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية.
7. المهارة في توجيه عمليات التفاعل اللفظي داخل فصل المعاقين بصرياً بما يعوض التلميحات والإيماءات والإدراك البصري المحروم منه التلميذ المعاق بصرياً.
8. المهارة في إعطاء الواجبات المنزلية التي تتلاءم مع طبيعة المعاق بصرياً وقدراته والإمكانات التي توفرها مصادر التعلم.
9. المهار ة في استخدام التكنولوجيا الحديثة بما يخدم احتياجات المعاقين بصرياً.(شعير، 2009، ص259)
10. مهارة تدريس الرياضيات وإجراء العمليات الحسابية باستعمال(العدادات الحسابية والمكعبات الفرنسية ولوحة التيلر).(بطرس، 2010، ص259)

11. معلم المكفوفين يجب أن يكون متمكّناً من مهارات الكتابة والقراءة بطريقة برايل، وكذلك استخدام الآلات الكاتبة (برايل) واستخدام كومبيوتر (برايل)، حيث أن المعلم الذي لا يجيد تلك الطريقة يفقد وسيلة هامة من وسائل الاتصال بالتلاميذ المكفوفين.(شعير، 2009، ص214)

5.1. الدراسات السابقة

دراسة عبد المنعم(2005)، والتي كان الهدف منها تحديد الاحتياجات المهنية والاحتياجات التخصصية اللازمة لمعلمي المعاقين بصريا في مادة اللغة العربية من وجهة نظر هم، وكذلك وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي المعاقين بصريا في مادة اللغة العربية من وجهة نظرهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم ما يحتاج إليه معلمي المكفوفين تنويع الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريبية المستخدمة في تقديم البرنامج التدريبي المقترح، وتعد بعض الاستراتيجيات كالورش التعليمية والنمذجة والزيارات الميدانية من أهم المؤشرات الدالة على حاجة المعلمين إلى الجانب التطبيقي الميداني لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس المكفوفين، كما تؤكد نتائج الدراسة على ضرورة بناء البرامج انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية الحقيقية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، ولعلى إتاحة الفرصة لهم لتحديد احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم يسهم بشكل كبير ومباشر في تحقيق الهدف من البرامج التدريبية ومن تحسينها.

كما أجر ى كل من(2009) Erin, Helbrook, Sanspree, and Swallow دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وتكونت عينة الدراسة من 200 معلماً أمريكياً التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة و 200 معلم يدرسون في الجامعات واستجاب أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي أعدت خصيصاً لهذا الغرض حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية وتضمين برامج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية مثل أجهزة برايل وحواسيب للطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أجل إعداد خطط تدريسية مناسبة لهم.

أما دراسة(2011) Kessiktas and Akcamet فتناولت الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين بصريا في تركيا، تم اختيار عينة مكونة من(381) معلما ومرشدا نفسياً، وقد تم تطبيق مقياس يضم 80 بندا لقياس الكفايات المهنية للمعلمين تتوزع على خمسة أبعاد، وتغطي مجالين هما الأهمية والتنفيذ، ومن نتائج الدراسة أن أعلى استجابات على خمسة بنود جميعها تتمثل في الجانب المهارى، ويواجه المعلمون مشكلات في تنفيذ تدريس المعارف والمهارات للتلاميذ ذوي الإعاقات البصرية.

وأجرى(2013) Topor and Penny دراسة هدفت إلى التعرف على خبرات معلمي الطلاب المعاقين بصريا وتحديد الجوانب التي يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم بشأنها، وأجريت الدراسة على 66 معلماً من معلمي المعاقين بصريا، وقد حددت الدراسة بعض خبرات المعلمين من خلال استبيان وجه عبر شبكة الانترنت وهذه الخبرات هي طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، وأسفرت النتائج على أن معلمي الطلاب المعاقين بصرياً يحتاجون إلى تطوير خبراتهم فيما يخص استراتيجياتتدريس الطلاب المعاقين بصريا وإتقان طريقة برايل وغيرها.

ومنه يمكن الإشارة في الأخير إلى أن هذه الدراسات السابقة ركزت على أهم ما يحتاجه معلمي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وهو تطوير خبراتهم فيما يخص استراتيجيات وطرق تدريس الأطفال المعاقين بصريا وإتقان طريقة برايل والتمكن من مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية، وأن هؤلاء المعلمين يواجهون مشكلات في تنفيذ تدريس المعارف والمهارات للتلاميذ ذوي الإعاقات البصرية. كما تؤكد هذه الدراسات على أن بناء البرامج التدريبية الخاصة بالمهارات التدريسية يكون انطلاقا من تحديد الاحتياجات الحقيقية للمهارات التدريسية لهؤلاء المعلمين من وجهة نظرهم، يسهم بشكل كبير ومباشر في تحقيق الهدف من هذه البرامج ومن تحسينها.

2. الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

1.2. منهج الدراسة. تتوقف عملية اختيار المنهج على طبيعة المشكلة المراد دراستها، وهذا ما أدى إلى اختلاف المناهج المستعملة، ومن بين هذه المناهج المنهج الوصفي الذي يهتم بالبحث عن أوصاف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ثم تحليلها وتفسير نتائجها، وتبعا لذلك فإن المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة التي تبحث في تحديد احتياجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً من المهارات التدريسية، و معرفة مدى علاقة هذه الاحتياجات عندهم بمتغير الجنس والقدرة البصرية.

2.2. حدود الدراسة.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية على 07 مدارس للأطفال المعاقين بصرياً موزعين على سبع ولايات عبر التراب الوطني، وهي: الأغواط، باتنة، بسكرة، الجزائر، قسنطينة، برج بوعريريج، واد سوف.

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي2018/2017.

الحدود البشرية: تمثلت العينة في مجموعة من معلمي الأطفال المعاقين بصرياً قدر عددهم بـ 102 معلماً، حيث تم توزيع 150 استمارة تم استرجاع 110 استبعد منها 8 استمارات لعدم اكتمال الإجابة، ليصبح العدد النهائي للاستمارات 102.

3.2.عينة الدراسة. لقد تمت الدراسة الميدانية بـ 07 مدارس للأطفال المعاقين بصريا لـ 07 ولايات، وهي مدارس ولايات (الأغواط، باتنة، بسكرة، الجزائر، قسنطينة، برج بوعريريج، واد سوف)، تم اختيار هذه الولايات بالطريقة العشوائية المنتظمة، بعدها تم أخذ كل معلمي مدارس الأطفال المعاقين بصرياً لهذه الولايات بطريقة الحصر الشامل، والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

الجدول(1). يوضح توزيع أفراد عينة المعلمين حسب الولايات

الولاية	العدد	النسبة المئوية
الأغواط	15	% 14.7
باتنة	11	% 10.8
بسكرة	13	% 12.7
الجزائر	24	% 23.5
قسنطينة	19	% 18.6
برج بوعريريج	12	%11.8
واد سوف	8	%7.8
المجمـــوع	102	% 100

يوضح الجدول(1) أن نسبة المعلمين لمدرسة الأطفال المعاقين بصرياً للجزائر العاصمة قدر بـ: 23.5% من المجموع الكلي للعينة، وهي النسبة الأكبر، بينما نسبة المعلمين لمدرسة الأطفال المعاقين بصرياً لولاية قسنطينة فقد قدرت بـ 18.6% وهي النسبة الثانية، في حين جاءت نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً لولاية الأغواط في المرتبة الثالثة، حيث قدرت بـ 14.7%، وقد جاءت الولايات الثلاثة متقاربة في المرتبة الرابعة، حيث قدر نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً فيها كالتالي: ولاية بسكرة 12.7%، ولاية برج بوعريريج 11.8%، وولاية باتنة 10.8%، أما ولاية واد سوف فقد جاءت نسبة معلمي مدرسة الأطفال المعاقين بصرياً فيها بـ 7.8%، من المجموع الكلي للعينة، وهي النسبة الأقل مقارنة بالنسب الأخرى.

الجدول(2): يوضح توزيع أفراد عينة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً حسب الجنس

الجنـــــــس	عدد المعلمين	النسبة المئوية %
ذكــور	43	% 42.2
إنـــاث	59	% 57.8
المجمــوع	102	% 100

يوضح الجدول(2) أن نسبة الإناث هي: 57.8 % من مجموع كل العينة وهي النسبة الأكبر، بينما نسبة الذكور 42.2 %.

الجدول(3). يوضح توزيع أفراد عينة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً حسب خاصية القدرة البصرية

القدرة البصرية	عدد المعلمين	النسبة المئوية %
مبصر	66	% 64.7
ضعيف بصر	21	% 20.6
كفيف	15	% 14.7
المجموع	102	% 100

يوضح الجدول رقم(3) أن نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً المبصرين هي: 64.7**%** من المجموع الكلي للعينة وهي النسبة الأكبر، بينما نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً ضعيفي البصر هي: 20.6**%** وهي النسبة الثانية، أما نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصريا المكفوفين، هي: 14.7**%** وهي النسبة الأقل.

4.2. أداة الدراسة. تم بناء استمارة حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية بعد الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة في المهارات التدريسية لمعلم التلاميذ العاديين ومعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحديدا معلم الأطفال التلاميذ المعاقين بصرياً، وهذا للحصول على أكبر قدر ممكن من المهارات التدريسية الضرورية لهؤلاء المعلمين، حيث صممت هذه الاستمارة والتي تحتوي على 42 عبارة موزعة على 3 أبعاد وهي(التخطيط، التنفيذ، التقويم) مبينة في الجدول التالي:

الجدول(4): يوضح توزيع الفقرات وعددها حسب الأبعاد

البعد	العبارات	عدد العبارات
التخطيط	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11	11
التنفيذ	12، 13، 14 ، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33	22
التقويم	34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42	9

1.4.2. الخصائص السيكومترية

1.1.4.2. الصدق التمييزي للعبارات: لحساب الصدق التمييزي للعبارات نتبع الخطوات التالية:

- ترتيب الأفراد ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم الكلية على الاستمارة.
- تقسيم عينة التقنين وهي العينة الكلية إلى ثلاث مجموعات بنسبة 27% حيث تم اختيار نسبة كيلي وهي 27%.
- المقارنة الطرفية وهي المقارنة بين المجموعة ذات الدرجات المرتفعة والمجموعة ذات الدرجات المتدنية على العبارة باستعمال اختبار(ت) لدلالة فروق المتوسطات لعينتين مستقلتين متساويتي العدد.(جاد الله، 1998، ص254)

والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول(5)يوضح الصدق التمييز ي لكل عبارة من عبارات الاستمارة باستخدام اختبار(ت)

رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت
ع 1	4,501**	ع 16	3,048**	ع 31	3,316**
ع 2	4,523**	ع 17	2,449**	ع 32	5,145**
ع 3	3,433**	ع 18	3,213**	ع 33	4,044**
ع 4	4,612**	ع 19	2,164**	ع 34	2,330**
ع 5	2,024**	ع 20	3,010**	ع 35	5,146**
ع 6	2,301**	ع 21	2,078**	ع 36	2,563**
ع 7	3,007**	ع 22	2,390**	ع 37	2,585**
ع 8	2,331**	ع 23	2,756**	ع 38	2,183**
ع 9	2,585**	ع 24	2,652**	ع 39	2,305**
ع 10	2,780**	ع 25	2,232**	ع 40	5,142**
ع 11	2,183**	ع 26	2,884**	ع 41	4,840**
ع 12	2,097**	ع 27	2,714**	ع 42	5,288**
ع 13	3,759**	ع 28	2,012**	/	/
ع 14	3,000**	ع 29	3,528**	/	/
ع 15	3,962**	ع 30	2,790**	/	/

**** مستوى الدلالة (0.01).**

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم(ت) لعبارات الاستمارة دالة إحصائياً عند مستوي(0.01)، لصالح المجموعة ذات الدرجات العليا، ما يعني أن جميع عبارات المقياس مميزة، وعليه فإن المقياس صادق.

2.1.4.2- الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):

جدول(6). يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha للاستمارة

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ α
42	0.679

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ α هي(0.679) وهي قيمة جيدة تدل على أن الاستمارة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وعليه تعتبر صالحة للتطبيق.

3.1.4.2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم تقسيم الاستمارة إلى جزأين متساويين، حيث يضم الجزء الأول العبارات الفردية والجزء الثاني العبارات الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين ، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة جيتمان (Guttman)، والتي لا تشترط تساوي الثبات والتباين بين النصفين، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(7): يبين قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للاستمارة

العبارات	الثبات	التباين	معامل الارتباط	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح (جيتمان)
الجزء الأول (21 عبارة)	0.518	13.680	0.613	0.679	0.758
الجزء الثاني (21 عبارة)	0.434	11.795			

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بعد التصحيح بواسطة معامل جيتمان (Guttman) بلغ(α= 0.758) وهو مؤشر دال على أن الاستمارة تتسم بثبات عال.

5.2. الأساليب الإحصائية. تم إجراء المعالجة الإحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي(SPSS) النسخة 21، وذلك باستخدامالمتوسط والانحراف المعياري و النسب المئوية و اختبار "ت"(T.test)، و اختبار "لفين"و التحليل التباين الأحادي(One-Way Anova).

3. تفسير و مناقشة نتائج الدراسة.

بعد استرجاع استمارات حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية، تم جمع بياناتها وتفريغها ثم تحليلها إحصائياً، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، والجدول التالي يوضح عدد ونسب إجابات المعلمين على الاستمارة.

الجدول(8). يوضح عدد ونسب إجابات المعلمين على الاستمارة.

		المهارات التدريسية						مجموع النسب
		نعم		أحيانا		لا		
	العبارة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	مج الأساتذة
بعد التخطيط	ع 1	11	%10.8	32	%31.4	59	%57.8	102	%100
	ع 2	8	%7.8	25	%24.5	69	%67.6	102	%100
	ع 3	51	%50	26	%25.5	25	%24.5	102	%100
	ع 4	19	%18.6	26	%25.5	57	%55.9	102	%100
	ع 5	4	%3.9	30	%29.4	68	%66.7	102	%100
	ع 6	4	%3.9	38	%37.3	60	%58.8	102	%100
	ع 7	3	%2.9	43	%42.2	56	%54.9	102	%100
	ع 8	1	%1	25	%24.5	76	%74.5	102	%100
	ع 9	2	%2	29	%28.4	71	%69.6	102	%100
	ع 10	2	%2	13	%12.7	87	%85.3	102	%100
	ع 11	4	%3.9	41	%40.2	57	%55.9	102	%100
متوسط مج		**10**	**%10**	**30**	**%29**	**62**	**%61**	**102**	**%100**
بعد التنفيذ	ع 12	68	%66.7	24	%23.5	10	%9.8	102	%100
	ع 13	1	%1	24	%23.5	77	%75.5	102	%100
	ع 14	4	%3.9	29	%28.4	69	%67.6	102	%100
	ع 15	3	%2.9	48	%47.1	51	%50	102	%100
	ع 16	7	%6.9	19	%18.6	76	%74.5	102	%100
	ع 17	2	%2	19	%18.6	81	%79.4	102	%100
	ع 18	5	%4.9	20	%19.6	77	%75.5	102	%100
	ع 19	23	%22.5	37	%36.3	42	%41.2	102	%100
	ع 20	/	/	19	%18.6	83	%81.4	102	%100
	ع 21	4	%3.9	22	%21.6	76	%74.5	102	%100
	ع 22	60	%58.8	22	%21.6	20	%19.6	102	%100
	ع 23	4	%3.9	29	%28.4	69	%67.6	102	%100
	ع 24	2	%2	35	%34.3	65	%63.7	102	%100
	ع 25	3	%2.9	28	%27.5	71	%69.6	102	%100
	ع 26	1	%1	12	%11.8	89	%87.3	102	%100
	ع 27	/	/	13	%12.7	89	%87.3	102	%100
	ع 28	15	%14.7	45	%44.1	42	%41.2	102	%100
	ع 29	11	%10.8	39	%38.2	52	%51	102	%100
	ع 30	1	%1	13	%12.7	88	%86.3	102	%100
	ع 31	6	%5.9	21	%20.6	75	%73.5	102	%100
	ع 32	4	%3.9	30	%29.4	68	%66.7	102	%100
	ع 33	1	%1	18	%17.6	83	%81.4	102	%100
متوسط مج		**10**	**%10**	**26**	**%25**	**66**	**%65**	**102**	**%100**
بعد التقويم	ع 34	2	%2	22	%21.6	78	%76.5	102	%100
	ع 35	2	%2	18	%17.6	82	%80.4	102	%100
	ع 36	9	%8.8	23	%22.5	70	%68.6	102	%100
	ع 37	2	%2	25	%24.5	75	%73.5	102	%100

ع 38	9	%8.8	54	%52.9	39	%38.2	102	%100
ع 39	4	%3.9	34	%33.3	64	%62.7	102	%100
ع 40	4	%3.9	21	%20.6	77	%75.5	102	%100
ع 41	12	%11.8	15	%14.7	75	%73.5	102	%100
ع 42	1	%1	32	%31.4	69	%67.6	102	%100
متوسط مج	**5**	**%5**	**27**	**%27**	**70**	**%68**	**102**	**%100**

يتضح من الجدول(8) أن نسبة إجابة عينة معلمي الأطفال المعاقين بصرياً جاءت مرتفعة على الإجابة(لا) في كل أبعاد استمارة الحاجات إلى المهارات التدريسية، حيث ظهرت في بعد التخطيط بنسبة(61**%**) في حين جاءت الإجابة (أحياناً) في المرتبة الثانية بنسبة(29**%**) ثم تلتها الإجابة(نعم) بنسبة(10**%**) وهي نسبة ضعيفة.

وقد جاءت إجابة المعلمين كذلك مرتفعة على الإجابة(لا) في بعد التنفيذ بنسبة(65**%**) وهي متقاربة مع نفس الإجابة في البعد السابق، أيضاً جاءت الإجابة(أحياناً) في المرتبة الثانية بنسبة(25**%**) وهي كذلك متقاربة مع نفس الإجابة في بعد التخطيط، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الإجابة(نعم) بنسبة(10**%**) وهي نفس النسبة في الإجابة(نعم) مع بعد التخطيط وهي منخفضة.

وبالنسبة لبعد التقويم، فقد جاءت أيضاً الإجابات متقاربة مع البعدين السابقين حيث جاءت الإجابة(لا) مرتفعة بنسبة(68**%**) وإجابة(أحياناً) بنسبة(27**%**) في المرتبة الثانية، أما الإجابة(نعم) فقد جاءت ضعيفة جدا بنسبة (5**%**).

ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود مستوى منخفض في حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية من وجهة نظرهم.

1.3. تفسير نتائج الفرضية الأولى

من خلال فحص بيانات الجدول نلاحظ أن إجابات عينة الدراسة(معلمي الأطفال المعاقين بصرياً)، جاءت في غالبيتها مرتفعة في الإجابة(لا) بينما جاءت منخفضة في الإجابة(أحياناً) في حين جاءت ضعيف جداً في الإجابة (نعم) على كل أبعاد استمارة الحاجات إلىالمهار ات التدريسية(التخطيط، التنفيذ، التقويم). أي أن المهارات التدريسية المحددة في الاستمارة هي موجودة بشكل منخفض لدى هؤلاء المعلمين، وذلك حسب وجهة نظرهم، وقد جاءت نتائج دراستنا هذه معاكسة مع نتائج دراسة جميل والنهار (2001) والتي أكدت على إتقان مهارات التدريس وتوافرها بشكل جيد لدى معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، أيضاً جاءت مطابقة مع دراسة البطاينة (2004)و التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للكفايات التدريسية كانت بين المتوسطة والعالية، كذلك دراسة Skyllingstad (1987)، والتي أظهرت نتائجها أن معلمي المعاقين بصرياً بولاية Kentucky الأمريكية ذوي كفاءات مرتفعة.

في حين جاءت دراستنا مطابقة لدراسة Boice (2005) في بريطانيا والتي بينت نتائجها وجود حاجات تدريبية مستمرة للمعلمين، ودراسة الحديدي (1990) والتي أكدت على أن المعلمين يشعرون بحاجتهم إلى التدريب، أيضاً دراسة أحمد ووضحى (1992) والتي خلصت نتائجها إلى وجود حاجة تدريبية عالية يشعر بها معلمو ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر، ودراسة Hee, Kim, and Jong (2008)، حيث توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لجميع أبعاد كفاءة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية متدنية.

من هنا يمكن التأكيد على أن عدم امتلاك المهارات التدريسية من طرف عينة الدراسة (معلمي الأطفال المعاقين بصرياً) من وجهة نظرهم، قد يرجع لطبيعة الفئة التي يعمل معها هؤلاء المعلمين، باعتبار التلاميذ المعاقين بصرياً هي فئة من الناحية التدريسية ليست كالتلاميذ العاديين فهي تتطلب دراية كافية بخصائصهم النفسية والعقلية، وكذلك الإلمام بطرق وأساليب تدريس هذه الفئة، أيضاً الكفاءة في استخدام الأدوات والوسائل المعينة في العملية التدريسية، إضافة إلى عدم تكييف المناهج العادي بصورة فعلية ليتماشى مع حالة فقدان البصر، فنقل المفاهيم والمعارف يبدو سهل مع الأطفال العاديين مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة البصرية لغياب حاسة البصر عند هؤلاء الأطفال. كذلك غياب التفتيش والذي يساعد في تحسين وتقويم أداء معلم الأطفال المعاقين بصرياً وبالتالي نجاح العملية التدريسية وتحقيق أهدافها، أيضاً انعدام التكوين وعدم برمجة دورات تحسينية يشرف عليها مختصين مؤهلين في مجال تربية وتدريس فئة ذوي الإعاقة البصرية لهؤلاء المعلمين في كيفية تقديم الخدمات التربوية لهذه الفئة وتنمية الكفاءات والمهارات التدريسية عندهم.

2.3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

الجدول (9). يوضح نتائج حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً للمهارات باختلاف الجنس حسب الأبعاد

	الذكور =43		الإناث =59		ت	درجة الحرية	Sig.	مستوى الدلالة0.05
	م	ع	م	ع				
التخطيط	1.64	0.20	1.60	0.22	1.036	100	0.303	غير دال
التنفيذ	1.54	0.17	1.47	0.20	1.894	100	0.061	غير دال
التقويم	1.63	0.22	1.64	0.25	0.114	100	0.910	غير دال
استمارة الحاجات	1.59	0.14	1.54	016	1.586	100	0.116	غير دال

قد نصت الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم للمهارات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس. ومن خلال فحص بيانات الجدول تبين أن قيمة(ت) للاستمارة تساوي"1.586" هي غير دالة لأن قيمة"0.116" هي أكبر من مستوى الدلالة"0.05" وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس(ذكور، إناث).

وقد جاءت نتائج دراستنا هذه معاكسة لدراسة رفاع(1993) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في أهمية الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص لصالح الإناث، وأيضاً نتائج دراسة المومني(2010) والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ملائمة كفاية معلمي المعاقينبصرياً في الأردن للمعايير الدولية من وجهة نظر هم لمتغير الجنس لصالح الذكور.

في حين جاءت دراستنا مطابقة لدراسة Johnston(2007)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس، كذلك دراسة Boice (2005) والتي خلصت نتائجها أيضاً بعدم جود فروق دالة إحصائية في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، كذلك نتائج دراسة عبد العالي(2015)، التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي فيما يتعلق بالاحتياجات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، أيضاً دراسة الزارع و أخرون(2012) والتي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بعدم وجود فروق بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) إلى أن المعلمين من كلا الجنسين هم من يمتلكون تأهيلاً وتكويناً جامعياً في تخصصات مختلفة، لكن ليس لديهم أي دراية ومعرفة بخصائص وسمات هذه الفئة وكيفية تدريسها والتعامل معها، بالرغم من برمجة تكوين خاص بعد توظيفهم مباشرة لمدة تسعة أشهر لكنه ليس كافٍ ، أيضاً ظروف العمل مع نفس الفئة وفي نفس المدرسة ظروف واحدة باعتبار البيئة التدريسية المتشابهة تؤدي إلى نفس النتائج بين أفراد العينة، كما أن صعوبة تدريس نوعا ما الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بأقرانهم المبصرين ونقص التكوين والدورات التحسينية من طرف أخصائيين مؤهلين لكلا الجنسين، معلمين ومعلمات، أدى إلى نقص الخبرات في مجال تدريس الأطفال المعاقين بصرياً. كل هذا أدى إلى تلاشي الفروق وعدم ظهورها بين الجنسين، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية تعزى لمتغير الجنس.

3.3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

قد نصت الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية تعزى إلى متغير القدرة البصرية. تم أولا حساب التجانس بين المجموعات(القدرة البصرية) وذلك بالاعتماد على اختبار لفين وحساب قيمته والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(10). يوضح نتائج التجانس بين المجموعات(القدرة البصرية)

المجموعات / المتغير	مبصر			ضعيف بصر			كفيف			قيمة (f)	(Sig.)	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع			
استمارة المهارات	66	1.54	0.15	21	1.59	0.16	15	1.56	0.13	0.274	0.761	غير دال إحصائيا

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الاختبار(f) غير دالة إحصائيا لأن قيمة(Sig) "0.761" أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية(0.05) ، وبالتالي يوجد تجانس بين المجموعات وفي هذه الحالة يمكن استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المجموعات .

الجدول(11). يوضح نتائج الاستمارة باختلاف القدرة البصرية (مبصر، ضعيف بصر، كفيف)

الأبعاد / المؤشرات الإحصائية		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	(sig)	مستوى الدلالة 0.05
مهارات التخطيط	بين المجموعات	0.129	2	0.064	1.425	0.246	غير دال
	داخل مجموعات	4.469	99	0.045			
	المجموع	4.598	101				
مهارات التنفيذ	بين المجموعات	0.131	2	0.066	1.815	0.168	غير دال
	داخل المجموعات	3.586	99	0.036			
	المجموع	3.718	101				
مهارات التقويم	بين المجموعات	0.033	2	0.016	0.298	0.743	غير دال
	داخل المجموعات	5.477	99	0.055			
	المجموع	5.510	101				
كل المهارات التدريسية	بين المجموعات	0.034	2	0.017	0.724	0.487	غير دال
	داخل المجموعات	2.316	99	0.023			
	المجموع	2.350	101				

يتضح من الجدول أن قيمة الاختبار(ف) غير دالة، سواء بالنسبة للأبعاد (مهارات التخطيط، مهارات التنفيذ، مهارات التقويم) أو لكل المهارات التدريسية، والتي جاءت قيمة(ف) عندها "0.724" وهي غير دالة لأن قيمة (Sig) "0.487" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في حاجاتهم إلى المهارات التدريسية تعزى لمتغير القدرة البصرية(مبصر، ضعيف بصر، كفيف).

لقد جاءت نتائج دراستنا هذه معاكسة لدراسة المغاربة والحميدان(2016) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمهارات و الكفايات التربوية بين المعلمين المكفوفين والمعلمين المبصرين لصالح المبصرين، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المكفوفين والمعلمين ضعاف البصر لصالح ضعاف البصر، ويبرر الباحثان في هذه الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال المعاقين بصرياً في احتياجاتهم للمهارات التدريسية بالرغم من اختلافهم في القدرة البصرية(مبصر، ضعيف بصر، كفيف) إلى أن هؤلاء المعلمين يعملون في ظروف واحدة ومع نفس الفئة، وفي بيئة تفتقر إلى التحفيز والتشجيع، وكذلك نقص التكوين والدورات التحسينية وعدم مواكبة كل ما هو جديد في مجال التدريس العام والخاص، وما تتميز به عملية تدريس الأطفال المعاقين بصرياً من خصوصية وطبيعة تختلف عما هو عليه الحال بالنسبة للطفل المبصر، كل هذا أسهم في تلاشي الفروق وعدم ظهورها. فعدم امتلاك

المهارات التدريسية سواء كانت في مجال التخطيط وما يتضمنه من إعداد الخطة السنوية للبرنامج وتصميم الخطة اليومية للدرس، وكذا تحديد الأهداف العامة والخاصة، أو في مجال التنفيذ من تهيئةوإثارة التلاميذ واستخدام المثيرات الصوتية و اللمسية وكذا استخدام الوسائل والأجهزة المساعدة في تعليم الأطفال المعاقين بصرياً واستخدام مهارات الكتابة والقراءة والرياضيات بطريقة برايل وتبسيط المعلومات أثناء شرح الدرس وطرح الأسئلة التي تثير التفكير، أو في مجال التقويم كاستخدام أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة ومراعاة تنظيم بيئة الاختبار لكل معلمي الأطفال المعاقين بصرياً باختلاف قدراتهم البصرية، كانت نتيجة ظروف واحدة لكل عينة الدراسة، في حين كان من المفترض وجود فروق في امتلاك المهارات التدريسية لصالح فئة على حساب فئة أخرى، فمثلا في مهارة الكتابة والقراءة بطريقة برايل واستخدام الكتب والمواد المطبوعة بالبرايل هي أكثر إتقاناً وفعالية واستخدامها أسرع عند المعلمين المكفوفين وضعاف البصر باعتبار أن حاسة اللمس متطورة عندهم مقارنة بالمعلمين المبصرين والذين يستخدمون نفس المهارة وهي البرايل لكن بأقل فعالية وبسرعة أبطأ لاستخدامهم الإبصار فيها. أيضاً كان من المفروض وجود فروق في المهارات التي تحتاج من المعلم الملاحظة لصالح المعلم المبصر، كإدارة القسم وملاحظة مدى تفاعل التلاميذ مع الحصة والدرس المقدم، فهو يستغل قدرته على الإبصار أثناء العملية التعليمية بتنويع النشاطات المرتبطة بالدرس والقدرة على أداء عملية التدريس بطريقة تختلف عن تلك التي يؤديها المعلم المعاق بصرياً، كذلك تعتبر فرصة المعلم المبصرالذي يدرّس الأطفال المعاقين بصرياً أكبر في التكوين والبحث في مجال تعليم وكل ما يخص تأطير وتدريس التلميذ المعاق بصرياً، لأنها متوفرة في الكتب ذات الصلة أو المجلات العلمية أو المواقع الإلكترونية... على شكل دراسات وبحوث نظرية أو ميدانية، في حين نجد أن هذه الفرصة غير موجودة بالنسبة للمعلم المكفوف أو ضعيف البصر، نظراً لأن ما هو مطبوع بالبرايل من كتب ووثائق علمية في جميع المجالات ومنها مجال تعليم الأطفال المعاقين بصرياً محدود جداً ونادر.

التوصيات

1.وضع استراتيجيات وبرامج تدريبية لتحسين وتطوير أداء معلمي الأطفال المعاقين بصرياً وإكسابهم المهارات التدريسية اللازمة، وذلك من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

2. إشراك معلمي ذوي الإعاقة البصرية في إعداد البرامج التدريبية، حتى تكون هادفة وأكثر فعالية في تحقيق أهدافها.

3. الاستفادة من خبرة إطارات ومفتشي التعليم العام في مجال العملية التعليمية، مع أخذ بعين الاعتبار خصوصية فئة ذوي الإعاقة البصرية.

4. انتقاء المفتشين والمكونين ممن لديهم خبرة وكفاءة عالية في مجال بيداغوجيا التعليم المكيف.

5.إجراء دراسات أخرى حول المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصرياً تتناول متغيرات أخرى.

References

Abdel Moneim, Saber (2005). Tasawur libarnamaj tadribiin muqtarah ealaa daw' alhajat altadribiat min alkifayat almihniat waltakhasusiat alllazimat limuelimi allughat alearabiat liltalaab almueaqin bsryaan. (Envisioning a proposed training program in light of the training needs of professional and specialized competencies needed for Arabic language teachers for visually impaired students). Journal of Educational Sciences, n/a, (2), 75-105. .[In Arabic]

Abdelali, Muhammad (2015). Alhajat altarbawiat alllazimat limuelimii al'atfal almueaqin eqlya. (The educational needs needed for teachers of mentally handicapped children) .Libya: dar aleilm lilnashr w altawzie.[In Arabic]

Ahmed, Syed Shukri; Wahha, Ali Al-Suwaidi (1992). Alaihtiajat altadribiat wa'awlawiaatuha ladaa muelimi wamuealamat altarbiat alkhasat fi dawlat qatar.(Training needs and priorities for teachers of special education in the State of Qatar). *Journal of the Center for Educational Research.* Qatar University, n/a. (1), 94-133.[In Arabic]

Al-Batayneh, Osama (2004). Taqwim alkifayat altaelimiat limuelimii al'atfal dhwy alhajat alkhasat fi shamal al'urdunn.(Evaluation of educational competencies for teachers of children with special needs in northern Jordan). Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, n/a, (1), 31-49. .[In Arabic]

Al-Hadidi, Mona (1990). hajatan muelimi altarbiat fi almamlakat al'urduniyat alhashimiat 'iilaa baramij altadrib 'athna' alkhidmati.(The need for education teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan for in-service training programs). Kuwait University Studies Journal, n/a, (18), 7-17.[In Arabic]

Almaghareba Anshra Salem, Al-Humaidan, Omar Fendi (2016). Alaihtiajat altadribiat limuelimi altalabat dhwyi al'iieaqat albasriat fi muhafazatay Amman walzrqa.(Training needs for teachers of students with visual impairment in the governorates of Amman and Zarqa). The educational magazine, Sohag University, n/a, (43), 80-112University, pp. 121-162.[In Arabic]

Al-Zari, Naif and others (2012). madaa mulayimat kifayat muelimi altalabat almueaqin bsryaan lilmaeayir alduwaliat fi muhafazat jidat min wijhat nazarihim fi kl min aljins walkhibrati.(The extent to which the competencies of visually impaired students' competencies are appropriate to international standards in the governorate of Jeddah from their viewpoint of both gender and experience). The Journal of Special Education. Zagazig

Boice, M. (2005). Teachers With Special Needs, Training For teachers of Adults With Learning Difficulties. ERIC, CHNCE528581. .[In Arabic]

Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement An avenue to increase students success. *School Psychology Journal*, 7(3), 178-206.

Erin, J. N., Helbrook, C., Sanspree, M. J., & Swallow, R. M.(2009). professional preparation and certification of teachers of students with visual impairment Resston. VA, Council for exceptional children. Retrieved from http:// www.cecdvi.org.[In Arabic]

Hall, W,. & Dixon, M. (1995). Effective teachers. Views and actions of Caribbean special education teachers in training. *British Journal of special education*, 22(4), 165-168

Hee, L. G., Kim, J. H., & Jong. (2008). The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. *International Journal of special education*, 23(2), 33- 46. .[In Arabic]

Ibrahim, Magdy Aziz (2009). Mejm mustalahat wamafahim altaelim waltaelim (A dictionary of terms and concepts of teaching and learning), (1st edition). Cairo, Egypt: ealam alkutub

Johnston, S. (2007). The Training Needs of Teachers And School Psychologists. ERIC, CHNCG537690. .[In Arabic]

Kessiktas, A. D., & Akcamete, A.G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairment in Turkey**.** *Journal of visual impairment & Blindess*, 108 -124. .[In Arabic]

Mahmoud, Salah El-Din Arafa (2005). Taelim wataelam maharat altadris fi easr almelwmat (Teaching and learning teaching skills in the information age). Cairo, Egypt: ealam alkutub.

Momani, Wafa (2010). kafa'at muelimiu altalabat almueaqin bsryaan fi al'urduni wamula'amatiha lilmaeayir alduwaliat min wijhat nazar almuelimina. (The efficiency of teachers of visually impaired students in Jordan and their relevance to international standards from the teachers' point of view). Journal of the Counseling Center, Issue (26), 25-35.[In Arabic]

Shair, Ibrahim Muhammad (2009). taelim almueaqin bisaria 'asasah waistaratijiatih wwsaylh (Teaching the visually impaired its foundations, strategies and methods). Cairo, Egypt: Dar alfikr alearabii.[In Arabic]

Sirotnik, K., & Kimball, K. (1994). The unspecial place of special education in programs that prepare school administrators. *Journal of School Leadership*, 4(6), 598- 630. .[In Arabic]

Skyllingstad, J. A. (1987). A profile of teachers of the visually impaired in Kentucky and the perception of educational competencies. *DAI-A49/06*, P. 1429. .[In Arabic]

Topor, I., & Penny, L. (2013). English Language Learners, Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments Who Work with This Population. .[In Arabic]

Werts, M, G,. Wolery, M,. Snyder, E, D,. & Caldwel, N, K,. (1996). Teachers' Perception of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for faculty in Service education.* ERIC document NO ED 395622. .[In Arabic]

قائمة المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز(2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم (ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب

أحمد، شكري سيد؛ وضحى، علي السويدي(1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. **مجلة مركز البحوث التربوية**. جامعة قطر، عدد(1)، 94 133.

البطاينة، أسامة(2004). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، عدد(1)، 31 49.

الحديدي، منى(1990). حاجة معلمي التربية في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة. **مجلة دراسات جامعة الكويت**، عدد (18)، 7- 17.

الزارع، نايف وأخرون(2012). مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم في كل من الجنس والخبرة. **مجلة التربية الخاصة**. جامعة الزقازيق، ص21 162.

السيد، عائشة أحمد(2008). *برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس لدي معلمي العلوم بمدارس المعاقين سمعياً في المرحلة الإعدادية المهنية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المرسوم التنفيذي رقم 09 – 353 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق لـ 08 نوفمبر سنة(2009). يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني، المادة71 73.

المغاربة، انشراح سالم؛ الحميدان، عمر فندي(2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرقاء. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، عدد (43)، 80 112.

المومني، وفاء(2010). كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في الأردن وملاءمتها للمعايير الدولية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة مركز الإرشاد النفسي**، العدد (26)، 25 35.

بطرس، حافظ بطرس(2010). *تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
تيسير، مفلح كوافحة و عمر، فواز عبد العزيز(2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
جاد الله، أبو المكارم جاد الله(1998). *التحصيل في الرياضيات، مكوناته العملية المعرفية واللامعرفية*. الإسكندرية، مصر: الملتقى المصري للإبداع والتربية.
جميل، الصمادي؛ النهار، تيسير(2001). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد(19)، 193 ـ 216.
رفاع، محمد سعيد(1993). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد(45)، 44 ـ 71.
زيتون، حسن حسين(2004). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس(ط2)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
زيتون، كمال عبد الحميد(2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
سعيد، حسن العزة(2002). *مدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. عمان، الأردن: دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
سيسالم، كمال سالم(1997). *المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم(ط1)*. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية .
شعير، ابراهيم محمد(2009). *التدريس للفئات الخاصة*(ط2). المنصورة، مصر: عامر للطباعة و النشر.
شعير، إبراهيم محمد(2009). *تعليم المعاقين بصريا أسسه واستراتيجياته ووسائله(ط1)*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي
عبد العالي، محمد(2015). *الحاجات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا(ط1)*. ليبيا: دار العلم للنشر و التوزيع.
عبد المنعم، صابر(2005). تصور لبرنامج تدريبي مقترح على ضوء الحاجات التدريبية من الكفايات المهنية والتخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للطلاب المعاقين بصرياً. ***مجلة العلوم التربوية***، عدد(2)، 75 ـ 105.
محمود، صلاح الدين عرفة(2005). *تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب
لويس، آن؛ نوريش، برام(2008). *تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. (ترجمة بهاء شاهين). القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربية.

ملحق(1). عينة من استمارة حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً إلى المهارات التدريسية

	الفقرات	نعم	إلى حد ما	لا
1	أعد خطة سنوية تتضمن وصف كامل للمقرر الدراسي.			
4	أراعي درجات الإعاقة البصرية (كلية، جزئية) في تحديد محتوى المادة العلمية			
13	أستخدم المثيرات الصوتية و اللمسية أثناء الدرس .			
17	أبسط المعلومات أثناء عرضها.			
34	أستخدم أساليب تقويم متنوعة .			
41	أمنح التلاميذ وقت أطول لاستكمال الاختبارات.			