



دولة ليبيا

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

الأكاديمية الليبية – فرع مصراتة

مدرسة العلوم الإنسانية

قسم علم النفس – شعبة التوجيه و الإرشاد النفسي

الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة

و علاقتها بالرضا المهني

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الإجازة العالية (الماجستير) في علم النفس.

إعداد الطالبة

آمنة عبد الرحمن القزيري

إشراف

د. مفتاح محمد الشكري

للعام الجامعي (2015 - 2016)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عَبَسَ وَتَوَلَّى ۝١ أَن جَاءَهُ الْأَعْمَى ۝٢ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَكِّيكَ ۝٣

أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى ۝٤

سُبْحَانَ اللَّهِ الْعَظِيمِ

سورة عبس، الآية 1-4

## إهداء

إلى من سهرت و أرضعت... إلى من حملت و حملت

أمي منبع الحنان

إلى من تعب من أجلنا... و تمنى لنا السعادة و الهناء

والذي الحبيب

إلى أنسي و شريك حياتي... وسندي بعد الله عز و جل

زوجي الغالي

إلى من شاركوني دراستي بلعبهم و عبثهم و ضحكاتهم

نور العيون و ملء الجفون

أبنائي فرح والبشير و عبد الفتاح

و عبد المهيمن وبشرى و محمد

إلى كل من وقف بجانبني و دعا لي دعوة بظهر الغيب

من أهلي و صديقاتي... أهدي ثمرة جهدي

الذي أسأل الله عز و جل أن ينفع به الإسلام و المسلمين

و صلى الله و سلم و بارك على سيد الخلق أجمعين

محمد الصادق الأمين.

## شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على خير خلق الله سيدنا وشفيعنا محمد ﷺ معلم البشرية

الأول، علم من الجهالة، وهدى الله به من الضلالة، وبعد:

من رضا الله - سبحانه وتعالى - عليّ أن وجدت نفسي في كنف أسرة اهتمت برعايتي

وتوجيهي وكان لها الفضل الكبير في أن يخرج هذا البحث بصورة مرضية، واعترافاً مني

بفضل من كان لهم الفضل عليّ بعد الله - سبحانه وتعالى - لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص شكري

وعظيم امتناني لأسرتي فرداً فرداً، وأتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى:

د. مفتاح الشكري أستاذ علم النفس بالأكاديمية الذي ترك الأثر الواضح ببصمته في

صحراء عقولنا من بذور العلم التي رواها بحكمته ورجاحة عقله واحتواها برعايته حتى أثمرت

هذه الثمرة الطيبة فله مني كل الاحترام والدعاء بدوام العطاء والتوفيق لما قدمه لي من المتابعة

بسديد الرأي وجيل النصح والإرشاد والتوجيه طوال فترة البحث، حتى وصلت إلى هذا المستوى

من المعرفة.

وإنه من دواعي الفخر والعرفان بالجميل أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى

الدكتور رئيس القسم د. أحمد بن رابعه وكافة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس على ما

قدموه لي من إرشاد وتوجيه طول فترة الدراسة.

الأساتذة الأفاضل الذين ساعدوني بتحكيم مقاييس البحث و تعاونهم معي فلهم مني جزيل

الشكر والامتنان ولا يفوتني أن أتقدم بشكر وتقدير خاص لزملائي في الدراسة أثناء حضورنا

للمحاضرات من التعزيز في المواصلات والبحث.

أما زوجي فله مني كل الاحترام و التقدير على ما أبداه من دعم وتشجيع وتهيئة

الأجواء الدراسية لي حتى خرجت هذه الدراسة بأفضل صورة.

وأخيراً أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني لكل من مد لي يد العون والمساعدة في هذه الدراسة وأعتذر عن أي تقصير أو قصور، فالكمال لله وحده، وألتمس في ذلك ما قاله العماد الأصفهاني:

(إني رأيت أنه لا يكتب إنسانٌ كتاباً في يومه إلا وقال في غده:

لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك

هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر).

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

✍... الباحثة

## ملخص الدراسة:

اسم الباحثة: آمنة عبدالرحمن القزيري.

عنوان الرسالة: الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالرضا المهني.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالرضا المهني وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما نوع العلاقة بين درجات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتياجات التدريبية ومجالاته الفرعية وبين درجاتهن على مقياس الرضا المهني ومجالاته الفرعية؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة الآتية: إعاقة عقلية - طيف توحد - ضعف سمع - ضعف بصر، في مستوى الاحتياجات التدريبية ومجالاتها الفرعية الآتية: معرفة الخصائص الإرشادية - أساليب التدريس - التوجهات الحديثة في العمل - معرفة أسباب الإعاقة - معرفة النظم والتشريعات؟

3- ما مستوى الرضا المهني لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة؟

- 4- هل يوجد اتفاق دال إحصائياً بين مجموعتي المعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع وذوات الرضا المهني المنخفض في ترتيبات أولويات الاحتياجات التدريبية؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة اللاتي يعملن ضمن مؤسسات الدولة القائمة بهذا العمل في مدينة مصراتة، وجميع معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة اللاتي يعملن ضمن مؤسسات خاصة قائمة بعمل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة للعام الدراسي (2015 - 2016)، أما عينة الدراسة فتكونت من (109) معلمة ولتحقيق هدف الدراسة

استخدمت الباحثة استبانة من إعدادها تتكون من (36) فقرة لقياس الاحتياجات التدريبية، ومقياس للرضا المهني يتكون من (40) فقرة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-

- ارتباط الدرجة الكلية على مقياس الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية على مقياس الرضا المهني.

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين مجالات الرضا عن المزايا والرضا عن العلاقة مع الزملاء وكذلك مع المسؤولين بالمكونات الفرعية لمقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

- ارتباط الحاجة إلى معرفة الخصائص الإرشادية بالرضا عن التقدير واحترام الذات.

- أظهر العاملون في مجال رعاية الأطفال الذين يعانون من طيف التوحد حاجتهم لمعرفة أسباب الإعاقة بشكل أكبر من العاملين في الإعاقات الأخرى.

- مشكلات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة تتعلق بالنواحي المادية أكثر مما تتعلق بالعلاقة مع الزملاء أو الرؤساء والمسؤولين.

- أظهرت معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة رغبتهم في معرفة الخصائص النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك حاجتهم لمعرفة البرامج الإرشادية الجماعية.

وفي ضوء تلك النتائج خرجت الباحثة بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة تتعلق بمجالات الإرشاد النفسي والتوعية بأسباب الإعاقات وطرق التعامل معها.

2- الاهتمام بالمعلمات حديثيات التخرج وتبصيرهن بطبيعة العمل مع الفئات الخاصة.

3- التحفيز المادي والمعنوي لمعلمات الفئات الخاصة ليتناسب ذلك مع جهودهن ويزيد من

حرصهن على ممارسة وظائفهن.

4- تبصير الجهات المسؤولة بمدى أهمية الرضا الوظيفي لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة

كونه مؤشراً مهماً على أدائهن.



## Abstract

**Researcher: Amna Abdurahman Algezery**

**Research title:** The training needs of the teachers of the individuals of special needs and their relationship to professional satisfaction.

This study aims to identify the training needs of the teachers of special needs individuals and their relationship to the professional satisfaction through answering the following questions:

1. What kind of relationship between the total degrees and the scale of the special needs and their sub-domains on the professional satisfaction and sub-domains scale?
2. Are there significant statistical differences between the teachers of special needs individuals in the areas of the following disabilities: mental disability - autism spectrum - hearing impairment - weak vision in the level of training needs in the following branch-areas, knowing guide characteristics - teaching methods - modern trends at work – causes of disability - knowing of regulations and legislation?
3. What is the level of professional satisfaction among teachers of special needs individuals?
4. Is there an agreement between the two groups of teachers with high professional satisfaction and low professional satisfaction in prioritizing training needs?

The study society consists of all teachers of special needs individuals who work within the existing state institutions work in this field in Misurata city, and all those who work within the existing private institutions, which work in the education of the special needs individuals for the school year 2015-2016.

The study sample consists of (109) female teachers. For achieving the objectives of the study, the researcher has used a questionnaire prepared by her. It consists of (36) items, to measure the training needs and the professional satisfaction scale consists of (40) items.

The most important findings of the study are as follows:

- There is a correlation on total score of ion training needs with the overall marks on the professional satisfaction scale.
- There is no correlation relationship between the areas of satisfaction with advantages and satisfaction with the relationship with colleagues as well as with the officials of sub-components of the training needs scale for the teachers of the special needs individuals.
- There is a link between the need to know the guiding characteristics with the satisfaction of appreciation and self-respect.
- Teachers who work in the care of children who suffer from autism spectrum show their needs to know the causes of disabilities greater than the teachers working with other disabilities.

- The problems of the teachers work on the individuals of special needs are related to the materialistic aspects rather than the relationship with colleagues or superiors and officials.

- The teachers of special needs individuals show their interest to know the psychological characteristics of the individuals with special needs as well as their need to know the mass guiding programs.

In the light of these findings, the researcher has come up with the following recommendations:

1. The need to hold training sessions for the teachers of special needs individuals related to the areas of psychological counseling and awareness of the reasons behind disabilities and the techniques to deal with them.

2. To pay attention to the recent graduated teachers and acquaint them the nature of the work with special categories.

3. To stimulate the teachers of special needs individuals materialistically and morally to fit with their efforts and increase their interest of practicing their functions and tasks.

4. To enlighten those in-charge the extent of the importance of professional satisfaction for the teachers of special needs individuals as an important indicator of their performance of the work.

## قائمة المحتويات

م	الموضوعات	الصفحة
1	الآيات القرآنية	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر و التقدير	ج - د
4	ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ - ز
5	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ح - ط
6	محتوى البحث	ي - ك
7	محتوى الجدول	ل - م
8	قائمة الأشكال	م
9	قائمة الملاحق	م
<b>الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته</b>		
10	المقدمة	2
11	مشكلة البحث و تساؤلاتها	5
12	أهداف البحث	6
13	أهمية البحث	7
14	حدود البحث	8
15	مصطلحات و مفاهيم البحث	9
<b>الفصل الثاني: المنطلقات النظرية للبحث</b>		
16	أولاً: الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	14
17	تمهيد	14
18	مفهوم الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	14
19	معلمو التربية الخاصة	18
20	الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة	23
21	برنامج تدريب وإعداد معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	27
22	النظريات المفسرة للاحتياجات التدريبية	29
23	ثانياً: الرضا المهني:	35
24	التمهيد	35
25	مفهوم الرضا المهني	37

م	الموضوعات	الصفحة
26	عوامل و محددات الرضا المهني	40
27	قياس الرضا المهني	41
28	عوامل تسهم في الرضا المهني	41
29	النتائج المترتبة على عدم الرضا المهني	43
30	النظريات المفسرة للرضا المهني	44
<b>الفصل الثالث: الدراسات و البحوث السابقة</b>		
30	دراسات سابقة تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة	57
31	دراسات سابقة تناولت الرضا المهني لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة	69
32	التعليق على الدراسات السابقة	78
<b>الفصل الرابع: إجراءات البحث</b>		
33	منهج البحث	83
34	مجتمع البحث	83
35	خصائص عينة البحث	85
36	أدوات البحث	87
37	مرحلة إعداد مقياس الاحتياجات التدريبية وحساب محدداته السيكمترية	87
38	مرحلة إعداد مقياس الرضا المهني وحساب محدداته السيكمترية	95
39	الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	103
<b>الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج</b>		
40	تمهيد	105
41	تحليل وتفسير النتائج	105
42	التطبيقات التربوية (التوصيات)	118
43	المقترحات	120
44	المراجع	121
45	المراجع العربية	122
46	المراجع الأجنبية	133
47	الملاحق	136

قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
1	حجم عينة الدراسة و المراكز التي تنتمي إليها.	84
2	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الحالة الاجتماعية و العمر الزمني.	85
3	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الخبرة و المؤهل العلمي و الدورات التأهيلية.	86
4	العبارات التي يتكون منها كل مكون من مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية و التعديلات التي أجريت عليها.	89
5	يبين صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاحتياجات التدريبية	92
6	قيم الارتباط بين المكونات الفرعية لمقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة و الدرجة الكلية للمقياس.	93
7	معاملات ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية محسوبا بطريقة القسمة النصفية.	94
8	العبارات التي يتكون منها كل مكون من مكونات مقياس الرضا المهني و التعديلات التي أجريت عليها.	97
9	يبين صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرضا المهني	100
10	قيم الارتباط بين المكونات الفرعية لمقياس الرضا المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة و الدرجة الكلية للمقياس.	101
11	معاملات ثبات مقياس الرضا المهني بأساليب القسمة النصفية.	102
12	معاملات ارتباط مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية بمكونات مقياس الرضا المهني.	106
13	تحليل التباين الأحادي بين مجالات الإعاقة المختلفة في أبعاد الاحتياجات التدريبية و درجتها الكلية.	109
14	قيم "شيفية" للفروق بين مجالات الإعاقة في بعد معرفة أسباب الإعاقة.	110
15	مقارنة بين أبعاد مقياس الرضا المهني من حيث التكرار و بين متوسطات درجات معاملات ذوي الاحتياجات الخاصة.	111
16	المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة للتدريب و معرفة الخصائص الإرشادية.	113
17	المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة للمعرفة في المناهج و أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.	114

الصفحة	عنوان الجدول	م
115	المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة التوجهات الحديثة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	18
116	المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة أسباب الإعاقة و أبعادها الطبية.	19
117	المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة لمعرفة النظم والتشريعات والتعامل مع المحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة.	20

### قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
24	نموذج لتحديد الاحتياجات التدريبية	1
46	هرم تدرج الحاجات لماسلو	2
51	نظرية ذات العاملين	3

### قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملاحق	الملحق
137	قائمة بأسماء المحكمين	1
139	رسالة موجهة من الأكاديمية إلى مدير فرع الهيئة العامة لصندوق التضامن الاجتماعي.	2
141	مقياس الدراسة الاستطلاعية.	3
147	مقياس الدراسة النهائية.	4

# **الفصل الأول**

## **أساسيات البحث**

1-1 المقدمة.

2-1 مشكلة البحث.

3-1 أهداف البحث.

4-1 أهمية البحث.

5-1 حدود البحث.

6-1 مصطلحات البحث.

## 1-1 مقدمة البحث:

تهدف التربية والتعليم على مرّ العصور إلى الاهتمام برعاية الإنسان، وتمكينه من الوصول إلى ما يحقق له إشباع حاجاته ويجعله يشعر بالسعادة؛ فحضارة الشعوب تقاس بمدى رعايتها واهتمامها بالثروات البشرية، والاهتمام بهم حسب قدراتهم، لذلك كان الاتجاه على مستوى العالم متجهاً نحو الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على إدماجهم في المجتمع بتأهيلهم التأهيل الصحيح.

ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية، واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في الوقت الحالي، لأنهم من أبناء الوطن، شأنهم شأن الأسياء، لهم ما لأبنائه الأسياء من حقوق، ولهم الحق في الحصول على فرص تعليمية عادلة تتوافق مع ظروفهم.

إن مهنة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب التعامل بحذر وبحكمة مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين الذين يعانون من الإعاقات الحركية أو العقلية أو السمعية أو البصرية أو الإعاقات المتعددة؛ فكل شخص يمثل حالة خاصة تتطلب نمطاً خاصاً من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة، وقد أشارت أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظام تدريب معلمي التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك للحاق بالتطورات العالمية المعاصرة في جوانبها العلمية والاجتماعية والثقافية.

وهناك تزايد متسارع في الاهتمامات العالمية بتحقيق أقصى رعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعليمهم وتدريب معلمهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد؛ إذ تقاس حضارة الأمم وارتقاؤها بما توليه من عناية ورعاية لأجيالها الصاعدة.



وعلى خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على إعداد المعلم وتدريبه حول العالم بصفة عامة؛ مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد و تدريب معلمي التربية الخاصة في بلادنا (ليبيا الحبيبة).

والمعلم الكفاء ركيزة أساسية في العملية التعليمية؛ بل هو محورها وعمودها الفقري، فهو يجدد ويغير ويسهم بفاعلية في مستقبل أجيال الأمة، فإذا كانت قضية إعداد وتدريب معلمي الأسوياء تحتاج إلى كم هائل من الاهتمام فإن قضية إعداد معلمي غير العاديين وتدريبهم تعد من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتمامات أكبر، مراعية التحديات التي تواجه المجتمع العالمي، حيث تمثل الأعداد الكبيرة من المعاقين فاقداً تعليمياً وخسارة تهدد الاقتصاد القومي والعالمي؛ إذا لم تتم رعايتهم والاهتمام بتعليمهم كالتلاميذ العاديين، كما أن إهمالهم يزيد من تفاقم مشكلة الأمية، ومن ثم أصبح الاهتمام بهذه الفئة ورعايتها رعاية خاصة من الأمور الضرورية التي تفرض نفسها على الساحة التربوية والتعليمية. (قرشم، 2004: 7)

وينطوي تعليم الأطفال المعوقين على تحديات وصعوبات كبيرة، فبالإضافة إلى كون معلمي التربية الخاصة عرضة للضغوط والتحديات التي يتعرض لها المعلمون العاديون، فالطفل المعوق لا يتقدم بسرعة وسهولة، الأمر الذي قد يبعث في النفس شعوراً بالإخفاق وعدم الكفاية وخيبة الأمل مما يؤدي إلى ضعف مستوى الرضا المهني لديهم.

والأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن تكون برامج تدريبه أثناء الخدمة برامج عصرية، حيث تؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين بصفة عامة، ولمعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة، وأنه يجب الابتعاد عن الدورات التقليدية النظرية التي تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب. (علي، 2000 ونصر، 2001)، كما أن تلك

البرامج لم تزود المعلم بقدرات كافية على فهم طبيعة هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم.(المصري، 2001)

ويهدف الإعداد والتدريب المهني إلى اكتساب المعلم الأصول والأسس التربوية والمهارات التعليمية اللازمة للمعلم في المواقف التعليمية التي تواجهه، فيعرف كيف يقوم بالتدريس وكيف يطوع المواد الدراسية لخدمة حاجات التلاميذ وتوجيه ميولهم واستعداداتهم، خاصة أنه يتعامل مع أطفال غير عاديين، لهم صفات وخصائص تختلف عن الأسوياء؛ مما يستلزم منه ألا يتعلم العلم وحده وإنما يتعلم طريقة تعليمه لهؤلاء الأطفال. (الزهيري، 2003: 293).

ويعتمد نجاح معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مهنته إلى حد كبير على التدريب والإعداد الجيد مما يجعله يحقق الرضا المهني ويصل إلى أعلى مستويات الأداء. والرضا عن العمل يشكل دافعا للإنجاز، والعكس صحيح، لذلك فإن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله وإحساسه بالنجاح والتقدم فيه، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره له العمل من إشباع لحاجاته ودوافعه واستغلال لطاقاته وإمكانياته. و يرى السلمي "أنه كلما زاد رضا الفرد عن عمله زاد الدافع لديه على البقاء في هذا العمل وقلّ احتمال تركه للعمل بطريقة اختيارية". (السلمي، ب. ت: 243).

و قد تناولت العديد من الدراسات مفهوم الرضا المهني وعلاقته ببعض المتغيرات، منها دراسة عيسى (1994) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب دال بين الرضا الوظيفي والعون الإرشادي، وأشار معامل الانحدار إلى وجود علاقة خطية بين المتغيرين، وهذا ما أكدته أيضاً نتائج دراسة كمال (1996) التي تناولت الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر، وعلاقته ببعض المتغيرات.

## 2-1 مشكلة البحث:

تعد رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة أحد أهم الموضوعات التي تحظى باهتمام المسؤولين والمتخصصين، وتشير إحصاءات منظمة الصحة العالمية إلى أن أعداد المعاقين في مختلف بلدان العالم تسجل زيادة هائلة، حيث تراوحت نسبة من يحتاجون إلى رعاية خاصة بين 8:10% من سكان العالم، وتؤكد بعض الدراسات إلى أن هذه النسبة تصل إلى ما بين 15:20% بين الأطفال حديثي الولادة ومعظم حالات الإعاقة في الدول النامية، وتشير أيضاً إلى أن حالات الإعاقة المتوسطة والشديدة نسبتها بين 2:4%، وتدل هذه الأرقام على وجود ملايين من حالات الإعاقة من مختلف الأعمار. (حميش، 2007: 7)

يلاحظ اليوم أن مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة لا تلبي الخدمات التربوية والعلاجية التي يطمح إليها أولياء أمور هذه الفئة من أبناء المجتمع، مما يؤدي إلى شعور العاملين في هذا المجال بالقصور لاقتناعهم بأنهم يفتقرون إلى القدرات والمهارات اللازمة للنهوض بهذه الفئة وهذا لا يتحقق إلا بالانخراط في دورات تدريبية قبل وأثناء الخدمة، ويترتب على عجز هؤلاء المعلمين عن التعامل مع هذه الفئة الرغبة في تركها بسبب عدم الرضا عما يقدمونه من خدمات وما يلاحظونه من بطء في التحسن وضعف في القدرة على إنجاز العمل المطلوب منهم لمساعدة هذه الفئة.

وتشير المعلومات والملاحظات إلى وجود نقص كبير في الدول العربية في الكوادر المؤهلة للعمل في مجال رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وفي مجال التأهيل المهني بشكل خاص. (الزعط، 2005: 60)

وفي ليبيا لاحظت الباحثة أن هناك اتجاهاً في السنوات الأخيرة وخاصةً بعد عام 2011 من بعض المؤسسات والجمعيات المهنية والخيرية ذات العلاقة إلى عمل بعض الدورات

التدريبية القصيرة للعاملين في هذا المجال، وهذا ما أثار اهتمام الباحثة ودعاها إلى محاولة تحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين والتعرف على مستوى الرضا المهني لديهم، وتحددت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

**السؤال الأول:** ما نوع العلاقة بين درجات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتياجات التدريبية ومجالاته الفرعية، وبين درجاتهن على مقياس الرضا المهني ومجالاته الفرعية؟.

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة الآتية: إعاقة عقلية - طيف توحّد - ضعف سمع - ضعف بصر، في مستوى الاحتياجات التدريبية ومجالاتها الفرعية الآتية: معرفة الخصائص الإرشادية - أساليب التدريس - التوجهات الحديثة في العمل - معرفة أسباب الإعاقة - معرفة النظم والتشريعات؟

**السؤال الثالث:** ما مستوى الرضا المهني لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة؟

**السؤال الرابع:** هل يوجد اتفاق دال إحصائياً بين مجموعتي المعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع وذوات الرضا المهني المنخفض في ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية؟

### 3-1 أهداف البحث:

- 1- معرفة مقدار العلاقة بين مجموع درجات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتياجات التدريبية وبين درجاتهن على مقياس الرضا المهني ومجالاته الفرعية.
- 2- التعرف على مدى دلالة الفروق بين معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة الآتية: إعاقة عقلية - طيف توحّد - ضعف سمع - ضعف بصر، في مستوى الاحتياجات التدريبية ومجالاتها الفرعية الآتية: معرفة الخصائص الإرشادية - أساليب التدريس - التوجهات الحديثة في العمل - معرفة أسباب الإعاقة - معرفة النظم والتشريعات.

- 3- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 4- الكشف عن مدى دلالة الاتفاق بين مجموعتي المعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع وذوات الرضا المهني المنخفض في ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية.

#### 4-1 أهمية البحث:

تأخذ الدراسة قيمتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، كما تبرز أهمية الدراسة في كونها -على حسب علم الباحثة- من الدراسات اللببية القليلة التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكمن أهمية البحث أيضاً في كونه يساعد في تطوير الخطط التي تسعى إلى الرقيّ بقدرات هذه الفئة بما يسهم في تحقيق رضاهم عن عملهم والنجاح فيه وتحسين مستوى الأداء للارتقاء بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويستمد البحث أهميته من ارتكازه على محورين هما:

- أ- أهمية البحث من الناحية التطبيقية: وتكمن في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بمستوى الرضا المهني لأن ذلك من شأنه أن يساعد في تحقيق الآتي:

- 1- التخطيط بشكل أفضل لتحسين تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 2- وضع الحلول المناسبة لتطوير قدرات وإمكانات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 3- وضع برامج إرشادية مهنية ونفسية تساعد في اختيار المعلمين وفقاً لخصائص ومتغيرات معينة تتناسب مع هذه المهنة وبالتالي تحقيق الرضا والتوافق لدى هذه الفئة من المعلمين بما يسهم في تحسين الخدمات التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة.

4- يمكن أن تقدم نتائج هذا البحث معلومات تساعد القائمين على التربية والتعليم في تعزيز

الاتجاهات الإيجابية من خلال برامج إعداد المعلمين لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

5- محاولة تقديم الدعم والمساندة وفهم المشكلات التي تعترضهم أثناء عملهم من خلال

الأخذ بنتائج هذا البحث والعمل بتوصياته.

ب- أهمية البحث من الناحية النظرية:

1- يتناول موضوع البحث جانباً مهماً يتعلق بفئة أهملتها الدراسات النظرية والتطبيقية،

وتحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة الكشف عن جوانب القصور لدى معلمي هذه

الفئة.

2- تركز الدراسة الحالية على تناول متغيرين مهمين للرقى بمستوى خدمة ذوي الاحتياجات

الخاصة وهما متغير الاحتياجات التدريسية ومتغير الرضا المهني لدى معلمات هذه الفئة.

3- يعد البحث إضافة علمية متواضعة في مجال البحث العلمي يثري المكتبة العلمية ويفيد

الباحثين في الدراسات ذات العلاقة.

## 5-1 حدود البحث:

يتحدد البحث بالآتي:

1- الحدود المكانية: أجري البحث على مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة التابعة للدولة

(العامة) بمدينة مصراتة والمؤسسات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة

مصراتة.

2- الحدود البشرية: تمّ تطبيق أدوات جمع البيانات على عينة من معلمات ذوي الاحتياجات

الخاصة المستمرات في ممارسة هذا العمل.

3- الحدود الزمنية: أجري البحث خلال العام 2015 / 2016م

## 6-1 مصطلحات ومفاهيم البحث:

توجد في هذا البحث بعض المفاهيم التي تحتاج إلى تحديد وهي:

1- **ذوو الاحتياجات الخاصة:** هم "أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية من الخصائص أو في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق". (الشريبي، 2004: 8)

ويتحدد مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة في هذا البحث بأنه: كل الأفراد الذين يعانون من حالة من القصور أو الضعف أو الخلل أو العجز في القدرات الحسية أو الجسمية أو العقلية التي ترجع إلى عوامل وراثية أو بيئية أو الاثنين معاً، مما أدى إلى الحد من قدرتهم على القيام بدورهم الطبيعي في الحياة.

2- **معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة:** ويقصد بهم في هذا البحث: أولئك الأشخاص الذين يقومون بتدريس الأطفال في مراكز الرعاية التابعة للدولة ومراكز الرعاية الخاصة ويقدمون لهم الخدمات التدريبية التي يحتاجونها.

3- **الاحتياجات التدريبية:** وتعرفها الباحثة بأنها: مفهوم يعبر عن كل ما يفتقر إليه معلم الفئات الخاصة من إمكانيات ملحة ورغبات ضرورية يدرك بأنها تساعد في تحقيق هدفه وتوصله إلى غاياته في النهوض والارتقاء بمستوى أدائه، وتشمل المجالات الآتية:  
أ- معرفة الخصائص الإرشادية: ويقصد بها فهم الخصائص النفسية للمعاقين ومعرفة طرق معالجة مشكلاتهم السلوكية والبرامج الإرشادية والتربوية الفردية والجماعية.

ب-مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة: وتعني قدرة المعلم على إنتاج الوسائل التعليمية التي تساعد في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وتكييف ما هو موجود ليتناسب مع الفئات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- معرفة التوجهات الحديثة في مجال العمل مع الفئات الخاصة: ويقصد به القدرة على التخلص من الأساليب التقليدية والتدريب على استخدام الحاسب التعليمي والأجهزة والتقنيات المتطورة في التربية الخاصة. وتعني بوجه عام تطبيق التقنيات الحديثة في ابتكار المعلومات أو تخزينها أو التعامل معها أو التواصل بها وقد تعني كل ذلك. (ناسه، 2008: 853)

د- معرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية: ويقصد به القدرة على معرفة أسباب الإعاقة وهل هي منذ الولادة أو بعد ذلك، وكيفية التعامل مع أنواع الإعاقة المختلفة ومقدار العجز لكل تلميذ.

ه- معرفة النظم والتشريعات والتعامل مع المحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة: ويعني الدفاع عن حقوق الأطفال المعوقين والعمل على تحقيقها وتحسين واقع الخدمات المقدمة للمعاقين وتعريف المجتمع بأهمية خدمات التربية الخاصة وتبادل المعلومات المتعلقة بالتلاميذ مع الأخصائيين وخبرات الآخرين ليضيف إلى مخزونه المعرفي معلومات أخرى تثري التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- الرضا المهني: ويقصد به شعور الفرد بالراحة النفسية بعد القيام بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه. (المشعان، 1996: 213)

ويعرف الرضا المهني بأنه: "مجموعة من المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً، وهذه المشاعر قد تكون إيجابية أو سلبية، وهي تعبر عن مدى الرضا الذي يحققه الفرد من عمله: (دويدار، 2006: 45)



ويقصد بالرضا المهني في هذا البحث: مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في إجاباتهم عن فقرات مقياس الرضا المهني الذي أعد لهذا الغرض. ويتكون من المجالات الفرعية الآتية:

أ- الرضا عن طبيعة العمل: ويقصد به الراحة والطمأنينة في مجال تدريس الفئات الخاصة والرغبة في إتقان هذه المهنة والاستمرار في مزاولتها.

ب- الرضا عن المرتبات والمزايا: ويقصد به تناسب الراتب مع طبيعة العمل ومع الجهد المبذول والشعور بأن ما يحصل عليه من حوافز ومكافآت في مستوى إنجازه لعمله.

ج- الرضا عن الترقية: ويقصد به أن فرص الترقية متاحة بشكل منظم وأن العوائد المادية المترتبة عليها منصفة ومناسبة.

د- العلاقة مع المسؤولين والإدارة: يقصد بها مدى التفاعل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين وأثر أسلوب الإدارة ونمطها في المناخ المدرسي من حيث تقبل الرأي وحرية النقد الإيجابي والمشاركة في اتخاذ القرارات ومعاملة المعلمين بإيجابية وموضوعية.

هـ- العلاقة مع الزملاء: يقصد بها مدى التفاعل الإيجابي بين المعلمين بعضهم بعضاً، ومدى العلاقة التي يسودها التعاون والاحترام والألفة والتواد، مما يساعد على تجاوز المشكلات المدرسية وزيادة الإنتاجية.

و- العلاقة مع ذوي الاحتياجات الخاصة: وتعني مدى شعور المعلمة بالتأثير الإيجابي في ذوي الاحتياجات بما يتناسب مع جهدها المبذول أو شعورها بضيق الوقت.

ز- التقدير واحترام الذات: ويقصد به التقييم الاجتماعي للمهنة وما تحظى به من تقدير واحترام من المجتمع، وكلما شعر المعلم أن لوظيفته قيمة في المجتمع، وتحظى باحترام الآخرين أدى ذلك إلى الشعور بالرضا واحترام الذات. (الخباز ومطر، 2003: 138)

5- مدينة مصراتة: وهي إحدى مدن الساحل الليبي تقع بين خطي طول 14.38 و15.22 شرقاً، وبين دائرتي عرض 27 و23 شمالاً ويحدها من الشمال والشرق البحر المتوسط ومن الغرب مدينة زليتن، ومن الجنوب منطقة الجفرة، وتبعد عن العاصمة طرابلس بـ 210 كم شرقاً.

# الفصل الثاني

## المنطلقات النظرية للبحث

### 1-2 الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

- تمهيد.
- مفهوم الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معلمو التربية الخاصة.
- الاحتياجات التدريبية لمعلمة التربية الخاصة.
- برامج تدريب وإعداد معلمي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- النظريات المفسرة للاحتياجات التدريبية.

### 2-2 الرضا المهني.

- التمهيد.
- مفهوم الرضا المهني.
- عوامل ومحددات الرضا المهني.
- قياس الرضا المهني.
- عوامل تساهم في الرضا المهني.
- النتائج المترتبة على عدم الرضا المهني.
- النظريات المفسرة للرضا المهني.

## 1-2 الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

### - تمهيد:

تعد عملية إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من الأمور المهمة؛ ذلك لأنه مهما توافرت الإمكانيات المختلفة من مناهج جيدة ووسائل تعليمية حديثة ومتنوعة، وأساليب إدارة علمية، ومبانٍ حديثة، فإن كل ذلك لا يعنى شيئاً بدون المعلم المعد إعداداً جيداً، والذي يمتلك من المهارات التي تؤهله لكي يكون معلماً جيداً قادراً على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكي يكون تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مثمراً فلا بد أن تهيأ له بيئة تربوية خاصة وملائمة لهم، وفي مقدمة ذلك اختيار المعلم بمواصفات تتلائم معهم، وأولها أن يكون متخصصاً في مجال التربية الخاصة، وأن تكون لديه الرغبة الحقيقية الصادقة في التعامل مع هذه الشريحة، وأن يتسم بالاتزان الانفعالي والتوافق الاجتماعي متحلياً بالصبر ورحابة الصدر والانبساطية، وأن يكون محباً لعمله مخلصاً له، راضياً عنه، مؤمناً بالقيم والمبادئ الإنسانية التي تهدف وتسعى إلى الرقي بهذه الشريحة من المجتمع.

### - مفهوم الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

#### أ. مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

1. تعرف الوثيقة السعودية الحكومية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم: "فئة من الأطفال يختلفون عن أقرانهم في القدرات المعرفية Cognitive، البدنية والانفعالية والحسية والسلوكية والدراسية أو الاتصالية" وتواصل الوثيقة، القول بأن "...هذه الاختلافات تشمل الاحتياجات الضرورية للتكيف مع متطلبات التعلم والمعدات المدرسية باستخدام طرق وأساليب وبرامج لتمكين هؤلاء الأطفال من استخدام البيئة التعليمية الملائمة". (أبو قلة، 2007: 61)

2. وعرف الشرييني (2004): ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم: الأفراد الذين يعانون من اضطرابات خاصة أو من خصائص شاذة يمكن تشخيصها بأساليب علمية في مراحل المهد والطفولة والمراهقة.

3. وعرف عبد الله الحمدان وآخرون: المعاق بأنه هو كل فرد يعاني من عجز عقلي أو جسمي أو اضطراب في الوظائف النفسية يحد من قدرته على تادية دوره الطبيعي في المجتمع قياساً بأبناء سنه وجنسه، في الإطار المجتمعي والثقافي الذي يعيش فيه مما يستدعي تقديم خدمات خاصة تسمح بتنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن، وتساعد على التغلب على ما قد يواجهه من حواجز ثقافية و تربوية أو اجتماعية أو مادية. (أبو النصر، 2005: 25)

4. وتعرف منظمة الصحة العالمية: المعوق بأنه هو كل شخص يعاني من قصور نتيجة الإصابة بمرض عضوي أو حسي أو عقلي يعجزه عن أداء واجباته الأساسية بمفرده أو مزاوله عمله أو الاستمرار فيه بالمعدل الطبيعي. (سليمان، 2009: 9)

5. وقد عرفت جامعة الدول العربية: المعاقون بأنهم هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأشخاص الاعتياديين سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، بحيث لا يستطيعون الحصول على الفائدة من المناهج المدرسية المعتادة أو الحصول على العمل المناسب والاستقرار فيه والإسهام في النشاط الاقتصادي، ولا يمكنهم العناية بأنفسهم وتدبير شؤونهم الخاصة بالوسائل الاعتيادية مما يستوجب أنواعاً معينة من الخدمات التربوية والنفسية والتأهيلية المساعدة التي تصل بهم إلى أقصى درجة يمكن أن تصل إليها قدراتهم وإمكاناتهم. (أبو النصر، 2005: 25)

6. وعرف سليمان: الشخص المعوق بأنه هو ذلك الشخص الذي يعاني قصوراً عقلياً أو جسماً أو بدنياً يترتب عليه آثار اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أو تعليمية تجعله غير قادر على الوفاء الكامل بالاحتياجات الأساسية في الحياة أو الإسهام فيها إلا بمعونة الغير. (سليمان، 2009: 9)

7. ويعرّف إعلان حقوق المعاقين الصادر عن منظمة الأمم المتحدة: المعاق بأنه هو أي شخص ذكر أو أنثى غير قادر على أن يؤمن لنفسه بصورة كلية أو جزئية ضرورات حياته الفردية أو الاجتماعية العادية بسبب نقص خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية (أبو النصر، 2005: 28)

#### ب. مفهوم التدريب:

يعرف سعادة (1993) التدريب بأنه: "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة، وهو أيضاً اتجاه نحو تحسين الأداء المهني، كما يساعد الفرد في مهنته بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية ورفع كفايته الإنتاجية ورفع مستوى التعليم والتعلم". وكذلك يعرف الجبان (1997) التدريب بأنه: "نشاط هادف يتم به تكوين أو تعديل سلوك لأداء أفراد أو جماعات قبل الخدمة أو أثناءها".

كما يعرف الزياى (1999) التدريب بأنه: "النشاط الذي يبذل بهدف تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة لتنميتهم وصقل خبراتهم لرفع مستوى الأداء ولتغيير سلوكهم واتجاهاتهم واهتماماتهم في الاتجاه المرغوب فيه لصالح الفرد والمنظمة والمجتمع".

أما الجامعة الأمريكية للتدريب والتنمية فقد اعتبرت: "التدريب والتنمية تخصصاً فرعياً من تخصصات حقل القوى البشرية في التنظيمات يهتم بتحرير وتقدير وتطوير الكفايات الرئيسية للقوى البشرية أي المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال التعلم المخطط مما يساعد الأفراد على أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية". (الذرة، 1991)

بينما يعرف سغان، محمود (2002) البرنامج التدريبي بأنه: "كل البرامج المنظمة والمخطط لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية".

ويعرف الصمادى (2007) البرنامج التدريبي بأنه: "البرنامج المخطط له والمنظم والذي

يمكن المعلم المشارك فيه من النمو في المهنة التعليمية، والمُعد في ضوء الحاجات التدريبية".

### ج. مفهوم الاحتياجات التدريبية:

عرفت الحاجة بشكل عام بأنها "التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون" وتستخدم

أيضاً على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز والأمنيات. (أحمد،

السويدي، 1992)

وتعنى الحاجة التدريبية (Training need) وجود نقص أو تناقص بين وضعين، وفي

إطار تنمية القوى البشرية تعنى الحاجة وجود فجوة بين أداءين في وظيفة أداء واقعي وأداء

مرغوب فيه، وعند حدوث تلك الفجوة يتبين نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد

فالحاجة التدريبية إذاً تعنى أنّ التدريب المنظم المخطط له يستطيع أن يعالج ذلك النقص أو

التناقص، ومن هنا يمكن القول إن الحاجة التدريبية تكون قائمة عندما تطبق التدريب المنظم

المخطط لمعالجة نقص أو تناقص أو فجوة بين وضعين وضع قائم ووضع مرغوب فيه. (الذرة،

1991).

أما الخطيب (1995) فقد عرف الاحتياجات التدريبية بأنها: "مجموعة التغيرات

المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المؤسسة لتعديل أو تطوير

سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب فيه والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية

في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في

العمل.

وكذلك عرف بطاح (1996) الاحتياجات التدريبية بأنها: "تلك الخطوات المنطقية التي

يتبعها المدرب في تنمية القوى البشرية في المؤسسات، أو أي شخص يقوم بهذه المهمة للكشف

عن النقص أو التناقص أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم وبين وضع أو أداء مرغوب فيه على تشخيص وتحليل ذلك الوضع والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك النقص أو ذلك التناقص أو سد تلك الفجوة".

ويعرف الجمالي وسعيد (2003) الاحتياجات التدريبية بأنها: "هى درجة التدريب لكل كفاية من الكفايات التعليمية التي يشعر معلم التربية الخاصة بحاجة إلى التدريب عليها من خلال إجابته عن الاستبانة المعدة لذلك والتي قسمت درجة احتياج المعلم للتدريب على كل كفاية إلى (درجة كبيرة جداً ودرجة كبيرة ودرجة متوسطة ودرجة قليلة ودرجة قليلة جداً) والتي تقابلها الأرقام (0، 1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

وعرف محمود وعبد الفتاح (2008) الاحتياجات التدريبية بأنها "كل ما يفتقر إليه من خدمات قابلة للتدريب وتمثل حاجة ملحة بالإضافة إلى جملة الرغبات الضرورية التي تشعر بها الأسرة والمطلوبة لتحقيق هدف ما أو الوصول إلى غاية معينة".

### **- معلمو التربية الخاصة:**

يعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير الأسوياء، ولهذا فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة حيث أنه يتولى مهام شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ، الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد المعاقين في العالم.

ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة، حيث إن هذه المهنة تتطلب توافر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة في معلم الأسوياء لذا لا بد أن يتم اختياره بعناية.

وترى الباحثة أنه إذ أردنا النهوض والرقي بذوي الاحتياجات الخاصة وخدماتهم التأهيلية والتعليمية والنفسية والمجتمعية فلا بد من الاهتمام بفئة معلمي التربية الخاصة الذين



يمارسون مهنة من أصعب المهن التي تحتاج إلى جهد بدني ونفسي وعصبي وشخصية متوافقة  
وتشعر بالرضا النفسي والمهني

فمعلم التربية الخاصة لم ينل القدر الكافي من البحوث والدراسات: حيث إن معظم  
البحوث والدراسات اهتمت بذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم ولم تتجه بشكل كبير لدراسة من  
يقدم لهم الخدمات والتعليم وفيما يلي تتناول الباحثة أهمية الدور الذي يقوم به معلم الفئات  
الخاصة تمهيداً لمعرفة احتياجاته التدريبية.

#### أ. إعداد معلم التربية الخاصة:

يعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربية بصفة  
عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم  
في جوانب العملية التعليمية ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من  
أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي، وعليه فقد أصبحت  
عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر أثناء الخدمة تمثل مكاناً بارزاً في أولويات تطوير الفكر  
التربوي في معظم دول العالم.

هذا ولابد من الالتفات إلى ضرورة تخطيط البرامج التدريبية على أساس الاحتياج  
الفعلي وتخطيط البرامج التدريبية في ضوء الواقع الفعلي للوضع في مجال تعليم غير الأسوياء،  
وضرورة وضع معايير لاختيار معلم التربية الخاصة، بحيث يتميز بخصائص شخصية تؤدي  
للنجاح في هذه المهنة مثل: الصبر وسعة الصدر وحب المساعدة والعطاء. (شقيير، 2002: 60)

وفي مجال إعداد معلمي التربية الخاصة قام مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (The  
council cal for Exceptional children CEC)

بوضع مجموعة من المعايير لجميع المعلمين في مجال التربية الخاصة، وقد تم تسميتها بالمعايير الدولية لمجلس الأطفال غير الأسوياء للدخول إلى المهنة وممارستها باحتراف والتي نصت على ما يلي:-

1- كي يكون الفرد مؤهلاً لممارسة مهنة معلم التربية الخاصة، لا بدّ له من الحصول على الدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس) في التخصصات التي تحتوي على معلومات ومهارات تمهد وتهيئ للدخول إلى موضوع التربية الخاصة.

2- كي يكون الفرد مؤهلاً لممارسة العمل في مجال التربية الخاصة يجب أن يمتلك مجموعة من المعارف والمهارات المعدّة خصيصاً والتي تُعدّ أساسية للمبتدئين من معلمي التربية الخاصة كافةً.

3- إنّ امتلاك المعارف والمهارات في أحد التخصصات التي تضمنها المعايير الدولية يعد الحد الأدنى للمعلمين المبتدئين في مجال التربية الخاصة.

4- على كل معلم ممارس جديد في المجال أن يتلقى إرشاداً ولمدة سنة على الأقل خلال السنة الأولى من ممارسة الدور الجديد، وعلى المرشد أن يكون مؤهلاً وخبيراً في المجال نفسه ومتخصصاً بما يكفي لتقديم الدعم المستمر للمعلم.

5- تعتبر الموافقة لمزاولة مهنة معلم التربية الخاصة سارية المفعول لمدة عام واحد وتجدد دورياً. (نحاس، 2004).

6- على كل ممارس للمهنة من معلمين ومدبرين ومشرفين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة أن يتدرب لمدة خمس وعشرين ساعة معتمدة في كل عام على موضوعات مثل: التخطيط والتنظيم وعلى تطوير الأنشطة المتعلقة بالميدان. ومثل هذه الأنشطة

يمكن أن تتضمن ورش عمل متخصصة وعلى أصحاب العمل في المؤسسات المختلفة

توفير الدعم لمثل هذا التطور المهنيّ المتخصّص. (CEC, 2003)

وتتضمن المعايير الدولية سلوكيات وأخلاقيات تستند إلى فرضيات عديدة أهمها:

- أن يكون لدى المتخصص إدراك لأهمية المطالبة بحقوق الأشخاص المعاقين وتقبل

اختلافاتهم وتتضمن هذه الاختلافات اعتبارات لطبيعة الإعاقة وتأثيرها في حياة الشخص

المعاق.

- إنَّ تأييد الأسرة والمجتمع المحلي ضروري لتقديم نوعية عالية من الخدمات التربوية

للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إن المهارات والمعلومات التي يتضمنها منهاج تدريب المعلمين سوف تتغير مع الأيام،

لذا لا بد من استمرار الامتحانات والمناظرات لتبقى أخلاقيات المهنة في المعايير الدولية

تتناسب ومؤهلات المختصين في التربية الخاصة.

وأخيراً فإن المختصين الذين ينفذون برامج المستوى الأساسي للدخول إلى المهنة

تحكمهم أخلاقيات المهنة كما وردت في المعايير الدولية. (CEC, 2003)

**ب. صفات معلم التربية الخاصة:**

ينبغي أن يتميز معلم التربية الخاصة أياً كان تخصصه بالصفات الآتية:

1- حب مهنته والاعتزاز بها والاجتهاد في كسب مهاراتها.

2- الإلمام بتاريخ المعوقين الذين نجحوا أو تغلبوا على إعاقاتهم.

3- الصبر والأمل وتحمل المشاق بروح التفاؤل والإيمان بحتمية النجاح والتحلي بالهدوء

وعدم الاستعجال وكظم الغيظ. (أبو مصطفى، 2000: 36)

4- المرح والشخصية الانبساطية وحب الأطفال والتعاطف مهم.

- 5- حب الاطلاع والقدرة على الابتكار بطرق غير تقليدية.
- 6- التعاون مع الزملاء وتبادل الاستشارات والمواظبة على حضور المؤتمرات.
- 7- تقدير حالة أسرة الطفل المعاق وتقدير ظروفها الاقتصادية والتعاون معها.
- 8- عدم مقارنة المعلم نفسه بالمعلمين في مدارس الأطفال الأسوياء فإن ذلك يدمر نفسه ويحطم إرادته.
- 9- ملاحظة التلاميذ بدقة وتشجيعهم على الابتكار والتحرر من قيود العاطفة.

(عبد الرحيم، 1997: 23)

وترى الباحثة من خلال تجربتها واطلاعها أنّ هناك بعض الصفات الأخرى لمعلم

التربية الخاصة وهي كالتالي:-

- أن يعي مواطن القوة والضعف لديه.
- أن تكون لديه الثقة بالنفس والقدرة على تحقيق النجاح.
- أن يكون لديه القدرة على اتخاذ القرار.
- أن يتقبل أي طالب مقدراً لحاجاته.
- أن يعد البيئة الغنية للتعليم سواء كان ذلك بشكل فردي أو بشكل جماعي.
- أن يكون قادراً على التعرف على مشكلات الطفل السلوكية والمشكلات النفسية.
- أن يكون متصالحاً مع نفسه ويشعر بالرضى النفسي والرضا المهني.

**ج. أهمية إعداد المعلم وتدريبه:**

إنّ إعداد المعلم قبل التخرج ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتدريبات طويلة ومستمرة في أثناء حياته المهنية، ولا يعنى الإعداد الجيد له قبل العمل ضرورة النجاح المهني لسنوات طويلة، وإنما لابد أن يتبع الإعداد الجيد تدريب مستمر لتلبية المتغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية في مستقبل حياة المعلم، وهناك حاجة إلى تدريب مستمر للمعلمين للأسباب التالية:

- 1- التطور السريع في المعرفة الإنسانية بجميع أنواعها.
- 2- ظهور اتجاهات جديدة في مجال التربية، كما أنّ مبادئ التخصص العلمي ومواد الإعداد المهني تتطور مع الزمن ومع التقدم العلمي.
- 3- سرعة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أدت إلى ضرورة استبصار المعلم بنوعية هذه المتغيرات وأثرها على المتعلمين وطبيعة نموهم ومتطلباتهم.
- 4- تطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة المتغيرات السابقة.
- 5- تطوير تكنولوجيا التعليم.
- 6- ظهور أهداف جديدة للتربية والتعليم لم تكن موجودة من قبل.
- 7- ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة، أدى إلى تعزيز برامج التدريب في أثناء الخدمة وتوجيه سياستها والتسليم بأن عملية إعداد وتدريب المعلم عملية مستمرة.
- 8- التسليم بقصور فترة إعداد المعلم مهما طالّت عن مواكبة كل ما سبق ذكره (ناسه، 2008: 859)

#### **-الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة:**

إذا كانت العملية التدريبية مكوناً من المدخلات والعمليات والمخرجات فإن عملية تقدير الاحتياجات التدريبية تعتبر أولى خطوات الإعداد والتصميم لخطة التدريب وبرامجه في أثناء الخدمة. (الجبرا، 1991)

وبذلك فهي التي تحدد عناصر خطة التدريب وأهدافها واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف، وتحدد الأشخاص الذين يحتاجون إلى التدريب ونوع التدريب واختيار الوقت، والمكان المناسبين لعقد الدورات، كما يمكن اعتبارها المحك الذي يتم في ضوءه تقويم البرامج التدريبية.

(الجمالي، وسعيد، 2003: 163)

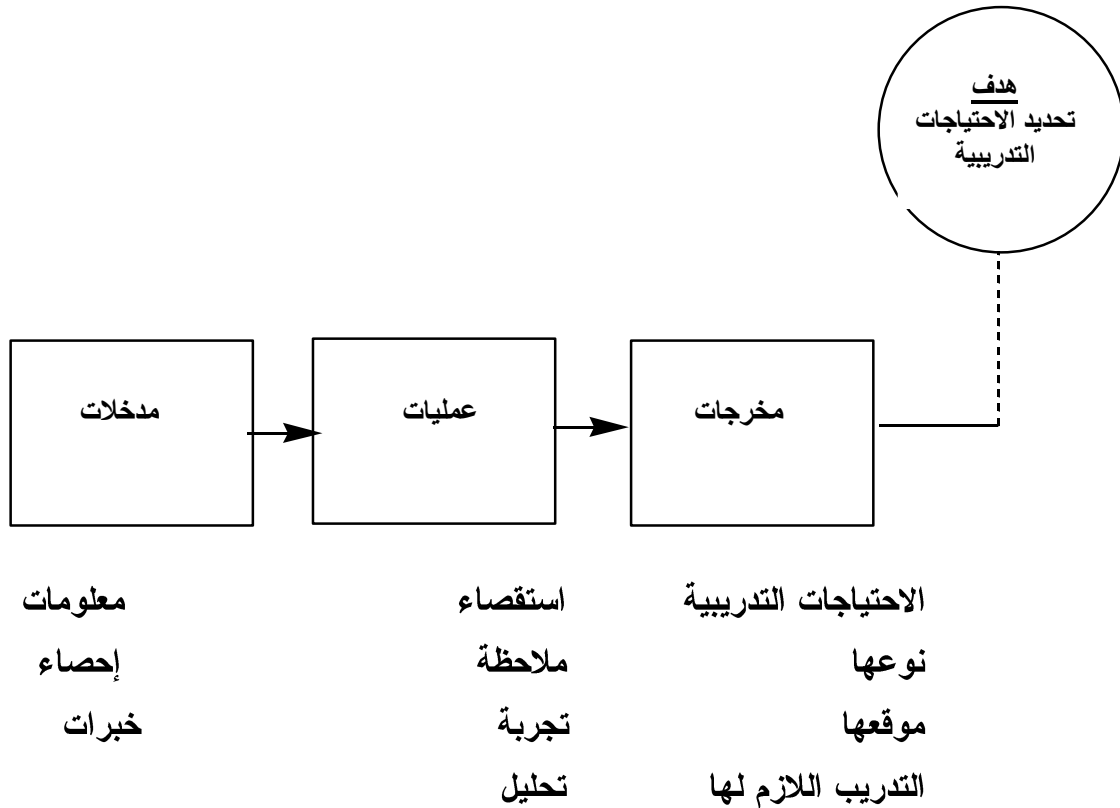
## أ. تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتبر التدريب وسيلة لا غاية حيث إنَّ المبرر الأساسي الذي على أساسه تنفق المؤسسة على عملية التدريب هو أنَّ التدريب يسهم إسهاماً فعالاً في تحقيق أو إنجاز أهداف المشروع التنظيمي وتتوقف فاعلية التدريب على استخدامه في موضعه الصحيح، ويعنى هذا ضرورة تحديد احتياجات التدريب في المشروع التنظيمي وتصميم البرامج التي تعنى بتلك الاحتياجات.

ويتم تحليل الاحتياجات التدريبية على ثلاثة مستويات:

1- المستوى التنظيمي. 2- المستوى العملي. 3- المستوى الفردي.

ويبين الشكل (1) نموذجاً لتحديد الاحتياجات التدريبية:



(كشرود، 1995: 301، 302)

ومما يزيد من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية أن تخطيط التدريب بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية يعمل على زيادة الكفاية الإنتاجية ويرفع معدلات الأداء وأن التدريب بدون تحديد الاحتياجات التدريبية يعنى ضياع الوقت والجهد والمال كما أنّ تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على القيام بعمليات التقويم بفاعلية وذلك لأن وجود احتياج تدريبي يعنى وجود فجوة بين معدلات الأداء الحالية المطلوبة. (الشيخ، 2000: 82)

وتتجلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال التأكيد على المبادئ التالية: اعتبار عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه التدريب، ونقطة الانطلاق لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية بموضوعية والمساعدة في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب، وتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية، وبالتالي الفئات المستهدفة بالتدريب ونوعه وتخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة وتساعد في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل التي تعاني منها المؤسسة أو أحد أنشطتها الرئيسية والتي ليست بالضرورة من المشكلات التي يمكن معالجتها بالتدريب والوصول إلى قرارات ذات فاعلية وسليمة باتجاه تخطيط العملية التدريبية. (الخطيب وأحمد، 1997)

إن التخطيط للبرامج التدريبية يجب أن يتم في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، فالتدريب الجيد يجب أن يركز على تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد المستهدفين من التدريب للتعرف على احتياجاتهم القائمة والمتوقعة في مجال التدريب، ويعتبر تحديد الاحتياجات التدريبية حجر الأساس في نجاح عملية التدريب، وتمثل البداية الأساسية في سلسلة الحلقات المترابطة التي تكوّن في مجموعها البرنامج التدريبي، وتتضمن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ناحيتين: الأولى تتمثل في تحديد نواحي القوة والضعف الموجودة لدى الفرد أو المتوقع وجودها والتي يمكن أن يسهم التدريب في تعزيزها أو علاجها، والثانية تتمثل

في تحديد نواحٍ يراد تكوينها أو ترسيخها أو تتميتها لدى الفرد، لذا يجب أن تحدد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بأساليب علمية منها: على سبيل المثال قوائم الكفايات لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، تقارير الرؤساء مثل: مدير المدرسة والمشرف التربوي المقابلة الشخصية الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة وغيرها. (قمر، 2008: 163)

وترى الباحثة أنّ الاحتياجات التدريبية بناءً على تحديد الوضع الحالي وما يحتاجه المعلمون من مهارات ومعارف، ومقارنته مع الوضع المستهدف لاكتشاف التناقض، فمثلاً يمكن حصر جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين ثم مقارنتها مع ما ينبغي أن يكون لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وبناءً على ذلك تتضمن الاحتياجات التدريبية رفع مستوى الأداء للمعلم وتطوير المناهج الدراسية، وإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام طرق التدريس أو أساليب تقييم جديدة وغيرها، وهذه الاحتياجات التدريبية قد تكون مهنية أو أكاديمية أو غير تعليمية والتي قد تؤثر في عمل المعلم نتيجة تأثيرها على رضاه عن عمله.

إنّ معرفة الاحتياجات التدريبية وتحديدتها وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج ناجحة وكذلك توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب من قوى بشرية أو مالية نحو الهدف الصحيح.

ومن المفيد تقويم الاحتياجات التدريبية للمعلم بالاستمرار لتحديد مستويات المهارة والاحتياجات التدريبية المستقبلية. (عبد السميع وحوالة، 2005)

#### ب. الأهداف العامة للبرامج التدريبية:

يعتبر تحديد الأهداف العامة للبرامج التدريبية الإطار العام لفعاليات ونواتج هذه البرامج

ولعل من أهم الأهداف العامة ما يلي:

1- يميز المتدرب خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.



2- يتعرف المتدرب طرق التفكير المختلفة.

3- يتقن المتدرب طرائق التدريس المناسبة لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- يتقن المتدرب الطرق المناسبة لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

(قمر، 2008: 162-163)

### **- برامج تدريب وإعداد معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.**

يُعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، وعليه فقد أصبحت عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر أثناء الخدمة تمثل مكاناً بارزاً في أولويات تطوير الفكر التربوي في معظم دول العالم.

ومن برامج إعداد وتدريب المعلمين ما يلي:

#### **أ. برامج التدريب قبل الخدمة:**

يقصد بها تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة في المعاهد العلمية المختلفة مثل كليات المجتمع التي تقدم برامج الدبلوم المتوسط والجامعات التي تقدم برامج التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. (عبيد، 2010: 403)

#### **ب. برامج التدريب أثناء الخدمة:**

يعد التدريب أثناء الخدمة مصدراً أساسياً من مصادر إنماء الطاقات البشرية للدول المتقدمة و النامية على حد سواء.

وإذا كان التدريب في أثناء الخدمة يشكل في العصر الحالي ضرورة لازمة في جميع الوظائف، فإنه يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً في مهنة التعليم، لاسيما في مجتمع سريع التغير

متلاحق المعرفة وعلى المعلم مواجهة مطالب التغير وتحديات العصر بالتدريب المستمر مدى الحياة.

وقد أصبح تدريب المعلم في أثناء الخدمة في مفهومه المعاصر ليس قاصراً على مجرد العمل على تأهيل المعلم، ومعالجة عيوب إعداده السابق فحسب بل، أصبح يؤكد على طبيعة النمو المهني للمعلم في أثناء الخدمة وعلى تنمية المعلم مهنيًا وعلميًا وثقافيًا. (قرشم، 2004: 83-84)

ويتضمن مفهوم التدريب أثناء الخدمة كل ما يمكن أن يحدث للمعلم منذ تخرجه وتسلمه مهمات عمله إلى يوم تقاعده عن العمل، ويعتبر التدريب أثناء الخدمة وسيلة لإبقاء المعلمين على اطلاع بالتجديدات والتطويرات التربوية. (عبيد، 2010، 404)

أما مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية (1985) فقد اعتبر التدريب أثناء الخدمة هو بمثابة ضبط وتوجيه وحفز طاقات النمو المهني الذاتي نحو إتقان مهارات التعليم أولاً ومهارات التدريس ثانياً.

ويعرّف اللقاني والجمال (1999) التدريب أثناء الخدمة بأنه: مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعلمية.

وترى الباحثة أنّ عملية إعداد المعلم عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية أو الجامعة لذا لا بد من النمو المهني والتدريب أثناء الخدمة لتجديد خبراته وزيادة فعاليته، وعليه

يجب أن تلبي برامج التدريب أثناء الخدمة العملية التعليمية حاجات المعلم وتواكب الجديد في مجال التربية والتعليم، وألا تكون هذه البرنامج مكررة ومعادة مما يدعو إلى الملل.

## **النظريات المفسرة للاحتياجات التدريبية:**

### **1. نظرية ماسلو في الحاجات Need Hierarchy:**

قام إبراهيم ماسلو Abraham Maslow بتحديد حاجات الإنسان وتصنيفها وترتيبها على شكل هرم مرتبة: من القاعدة الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وقيمتها الحاجة إلى تحقيق الذات، ويرى أنه إذا كان من الممكن أن ننسب سلوك الطفل إلى دوافع فسيولوجية فإنه من غير المعقول أن نفكر في هذه الحاجات كدوافع لسلوك الراشدين، فالكثير من تلك الحاجات النفسية لا تظهر إلا متأخرة في الحياة، وقال: إنه يمكن تصور تلك الحاجات بشكل هرم متدرج تقع في قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وفي قمته الحاجات الثقافية العليا من حاجة إلى المعرفة وتحقيق الذات، ويعتمد الدور الذي تقوم به هذه الحاجات في تقرير سلوك الفرد على مدى قربها أو بعدها من قاعدة الهرم، فأقوى الحاجات هي الحاجات الفسيولوجية ولا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلاً إلا بعد إشباع الاحتياجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة. وقد اقترح ماسلو نظامين عامين للحاجات هما الحاجات الأساسية وحاجات ما بعد الأساسية.

(أحمد، 2002: 152)

وتشمل الاحتياجات الأساسية:

أ. **الاحتياجات الفسيولوجية** وتمثل الاحتياجات الأساسية للإنسان وبالتالي فإنها تعطي المرتبة الأولى في سلم الحاجات الذي اقترحه ماسلو وتشمل هذه الحاجات الهواء والماء والغذاء والكساء والمأوى التي تعدّ أساسية وحيوية لبقاء الإنسان حياً، وهذه الحاجات تستحوذ على اهتمام الإنسان وتفكيره وتطغى على الحاجات الأخرى (التالي ذكرها)، إذا لم تكن (الحاجات الفسيولوجية)

مشبعة، ولكن بمجرد إشباعها لدرجة كافية فإن حاجة أخرى سرعان ما تظهر ويبدأ الإنسان في التركيز على تلك الحاجة الجديدة حاجات الأمن والسلامة والاستقرار.

ويمكن للمدير المساعد في تلبية هذه الحاجات من خلال الرواتب العادلة والظروف البيئية الصحية للعمل.

**ب. حاجات الأمن والسلامة والاستقرار** وتشمل هذه الحاجات المرتبة الثانية في سلم ماسلو وتتضمن حماية الفرد من الأخطار الجسمية والصحية والبدنية والحماية من الأخطار الاقتصادية والمالية، ويمكن للمدير أن يلعب دوراً مهماً في ضمان وتوفير ظروف عمل آمنة واستقرار العمل وبرامج المزايا والمنافع الإضافية.

وإذا ما استطاع الإنسان إشباع الاحتياجات الفسيولوجية وحاجات الأمان والاستقرار يبدأ توجيه اهتمامه لحاجات أخرى غير ملموسة كالحاجات الاجتماعية.

**ج. الحاجات الاجتماعية (حاجات الانتماء)** تتبع هذه الحاجات من كون الإنسان اجتماعي بطبيعته ويعيش ضمن جماعات ويتفاعل ويتعامل معها وتشتمل هذه الحاجات على حاجة الإنسان إلى الانتماء والارتباط والتعاطف والحب والرغبة في التقارب والمشاركة الوجدانية، ويمكن للمدير أن يساعد في تلبية هذه الحاجات بتوفير جماعات عمل مستقرة وتسهيل التفاعلات والسماح بإيجاد وتكوين العلاقات والروابط بين العاملين.

**خ. حاجات الاحترام والتقدير:** وتشمل رغبة الفرد في تقبله من الجماعة والشعور بالأهمية والتقدير والاحترام من قبل الآخرين وتأكيد احترام الذات وتحقيق هذه الحاجات مهم لكونه يبعث لدى الفرد شعوراً بالثقة بالنفس واحتراماً لذاته وقدراته والعكس قد يولد لدى الفرد شعوراً بعدم القدرة على إنجاز أي شيء مما يتسبب في إلحاق ضرر كبير بالفرد ويمكن تحقيق تلك الحاجات من خلال التمييز والكفاءة والمنافسة والاستقلالية والمركز ويستطيع المدير المساعدة على ذلك

من خلال الاعتراف بالأداء الجيد وتعيين مهام ومسؤوليات مهمة للفرد وزيادة المسؤوليات وتغيير مسمى الوظيفة.

**د. حاجات تحقيق الذات:** وتمثل أعلى مراحل الإشباع عند ماسلو وهي كما يشير ماسلو تعبر عن حاجة الفرد المتزايدة لأن يكون ما هو قادر على الوصول إليه بناء على قدرته وكفاءته، أو هي تعبير عن رغبة الفرد للتعبير عن ذاته والوصول إلى تحقيق أقصى ما يمكنه تحقيقه، إنها ترتبط بحاجة الإنسان إلى أن يحقق الصورة التي يتخيلها لنفسه وإشباع هذه الحاجات يعتبر أقصى ما يرنو إليه الإنسان، ولكن الإنسان لا يسعى لإشباع تلك الحاجة إلا بعد أن يؤمن إشباع حاجاته الأربع السابقة. (حريم، 2004: 111، 113)

**2. نظرية الحاجات لايرك فروم:** قدم اريك فروم خمس حاجات أساسية في حياة الإنسان في غالبيتها تعبر عن التواصل بين الفرد ومجمعه ويستمد منه هويته عند ارتباطه بأصوله وجذوره وشعوره بالانتماء نحو هذا المجتمع، أي أن الفرد يشعر باحتياج لمدى أوسع من ذاته ليشعر بالطمأنينة والاستقرار النفسي من خلال تواصله وارتباطه بالآخرين في سياق من المودة والحب والتفاعل الإيجابي والمشاركة الفعالة ويؤكد أريك فروم على أنه إذ فشل الفرد في التواصل مع الجماعة والمحيطين أو عجز عن التواصل معهم فإنه سيحاول إنشاء صلات وروابط جديدة تكون أكثر إشباعاً لحاجاته وتظهر في رأي (فروم) في علاقات الحب والمودة والتعاون المستمر والمسئولية المتبادلة والالتزام والتقدير والوعي والارتباط بالجزور الذي يعطي أساساً للشعور بالانتماء ويمكن تلخيص الحاجات الخمس كما يلي:

1- الحاجة إلى الانتماء.

2- الحاجة للسمو.

3- الحاجة إلى الارتباط بالجزور.

4- الحاجة إلى الهوية.

5- الحاجة إلى إطار توجيهي.

ويؤكد على فهم الشخصية الإنسانية من خلال طرق إشباع هذه الحاجات الخمس ومستوى الإشباع أو العجز عن الإشباع لأي منها، ويلاحظ أنها مترابطة مع بعضها بعضاً.

وطبقاً لنظرية أريك فروم فتحقيق مستوى سوي نسبياً من الصحة النفسية بالانتماء والتواصل يحقق إطاراً مرجعياً لسلوك الفرد مما يشعره بالسوية أو اللاسوية فالإنسان في نظر فروم ذاتي اجتماعي يسعى لإشباع حاجاته في سياق مجتمعه وينمو ويستمد حمايته وقوته من انتمائه واحتمائه بالآخرين، وتتشكل هوية الفرد والشعور بها من خلال عمله المتواصل المستمر والشعور بالانتماء والتوحد كعمليات لجأ الفرد إليها لحماية ذاته وتفردته أيضاً مثل: حالات الحروب والأزمات ويتضح مما سبق أن إشباع حاجات الفرد يتأثر بالسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان وبالمشاركة الإيجابية معهم والفاعلية الاجتماعية. (باظة، 2012: 36، 37)

**3. نظرية الأبنية الإدراكية:** دور علم النفس هو تفسير السلوك البشري وفهمه وتوقعه، كما يقدم تفسيراً شاملاً لعملية التواصل من خلال نماذج الشخصية والإدراك والاتجاهات ويطرح النماذج النفسية لاستجابات البشر لمثيرات البيئة ورد فعل الفرد تجاهها والسلوك ذو وجهتين المظهر الخارجي والعمليات العقلية الداخلية والفسولوجية كاستجابة المثيرات بعضها داخلي المصدر وبعضها بيئي المصدر.

وتعد النظرية الإدراكية المعرفية أكثر تركيزاً على نشاط الفرد وتأثره بالمثيرات المختلفة

من البيئة حيث تؤثر العمليات المعرفية فيما يلي:

- تحدد العمليات المعرفية والمتمثلة في:(الإدراك - الانتباه - التخيل - التفكير - الاسترجاع - الاتجاهات، الأساليب المعرفية لدى الفرد وغيرها) استجابة الفرد للمثيرات الحسية الصاعدة من الأجهزة الحسية للفرد.
- بعد تلقي كل المثيرات المختلفة يتم تشفيرها أو الاحتفاظ بها بصورة انتقائية ليتم استخدامها والتصرف بناء عليها ومدة إمكانية استرجاعها أو توظيفها.
- العملات أو النماذج المعرفية تساعد الفرد على التعلم بكل وسائله الشرطي والمحاولة والخطأ والتعاوني والذاتي وأسلوب حل المشكلات.
- وصول الرسائل أو المعلومات بالطرق المختلفة المسموعة والمقروءة والمشاهدة تجعل الفرد يُقلد تلك السلوكيات بطريقة انتقائية في إطار أو سياق ثقافته وتعليمه وظروفه المختلفة باستخدام خريطته المعرفية كمصفٍ لكل ما يتلقاه الفرد.
- يستطيع الفرد ممارسة التحدي للمشكلات والعقبات والالتزام السلوكي والسيطرة والضبط لسلوكياته.
- العمليات المعرفية يتم بناؤها عبر خبرات الفرد وممارساته و أيضاً لا تغفل الجانب الوراثي والاستعدادي.
- ليس بالعمليات المعرفية يسلك الفرد فقط، بل تتكامل كل الجوانب المكونة لشخصية الفرد التي تؤدي إلى تواصل جيد أو عجز التواصل، أي أنّ العمليات كلية وليست نظرة جزئية للجانب المعرفي فقط.
- فالتطور الاجتماعي وسياقه يمدنا بالوسيلة للتواصل مع الآخرين في مجتمعنا ويمتد بين المجتمعات ويقيم الفرد التوازن بين متطلبات استقرار المجتمع وتماسكه وإشباع حاجات الفرد الحشوية والنفسية والذاتية والموضوعية.

ويرى علماء النفس أنّ تطور المجتمع يعطى أنماطاً سلوكية لكيفية التواصل والانتماء وتجارب مجتمعات أخرى حققت الكثير من النجاح، أي أنه يعطى الخبرة والنماذج بجانب الثقافة الموروثة أو العامة التي تنتقل مع التنقيح فيها عبر الأجيال، ويمكن القول بأن السلوك الإنساني هو محصلة التكامل الدينامي بين تفاعل الفرد في مجتمعه بميوله واتجاهاته ودافعيته ونظريته للذات والمستقبل والعالم من حوله وإسهام العوامل أو المتغيرات البيئية المحيطة به، وبمعنى آخر السلوك الشخصي للفرد هو محصلة الجانب الجسدي العضوي والجانب النفسي الاجتماعي أو الجانب الاستعدادي الوراثي أو الجانب المكتسب.

وتقوم فكرة التوافق النفسي بشكل عام على إزالة التوتر أو خفضه لأقل مستوى بوسائل عدة وصولاً إلى ما أطلق عليه الكثير من علماء النفس الاتزان النفسي PSYCHOLOGICAL Homeostis الذي أشار إليه فرويد عند تقديمه لميكانيزمات الدفاع وعملية التكيف النفسي و أيضاً ليون فستنجر Festingerl.

أ. نموذج التوازن المعرفي: ويقصد بالتوازن المعرفي وإزالة التوتر الذي ينشأ من الارتباط السلبي أو الصفري بين متغيرين معرفيين: محاولة الفرد خفض التوتر وانخفاض الشعور بالأمن النفسي من جانب الفرد، أما المجابهة أو التعامل معها أو إدارتها أو إعادة النظر فيها واستخدام فنية إيقاف التفكير أو تغيير مسار الانتباه لموضوع آخر أقل إثارة للتوتر ومراجعة الأفكار اللاعقلانية المسيطرة على الفرد وتغيير من توازنه المعرفي والنفسي.

ب. نموذج التوافق المعرفي: من الملاحظات الإكلينيكية أثناء المقابلات الشخصية ودراسة الحالة في مجال العمل مع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة حدوث عملية استدخال أو توحيد للأفكار والآراء المتسقة مع معتقدات وأداء الشخص، وينبذ العكس مما يجعله في المواقف الاتصالية أحياناً يفضّل، فيؤدى إلى سوء التوافق، أو ينجح، فيقيم التوافق.



ج. نموذج التنافر (التضارب) والتضاد المعرفي: تعتبر نظرية التحليل النفسي بما قدمته من مفاهيم لها الأثر الأكبر في تناول هذه المفاهيم في مجال التواصل ومنها مفهوم الصراع أو التضاد إما بين مطلبين أو جانبين أو التنافر بين أفكار ومعتقدات الفرد. (باطة، 2012: 42-44) ولخص جوهر (1980) أسباب التنافر المعرفي فيما يلي:

- 1- وجود تعارض أو عدم اتفاق منطقي بين بعض المعلومات.
- 2- القوالب والمعايير الثقافية العامة لدى أبناء الوطن أو المجتمع الواحد.
- 3- التعارض بين السلوك الصريح والرأي أو الفكرة لدى الشخصية (فرق بين الممارسة والرأي).

4- الخبرات السابقة والممارسات.

وحدد أربعة مواقف اتصالية يحدث بها التنافر المعرفي:

- 1- موقف اتخاذ القرار.
- 2- موقف فرض الإذعان (الخضوع).
- 3- موقف التعرض للمعلومات.
- 4- موقف التأييد الاجتماعي.

## 2-2 الرضا المهني:

### - التمهيد:

يعد موضوع الرضا الوظيفي من المواضيع التي نالت اهتمام كثير من الباحثين في مجالات علم النفس والإدارة والسلوك التنظيمي، وتكمن أهميته في كونه موضوعاً يتناول مشاعر الأفراد العاملين إزاء المؤثرات الداخلية في العمل أو المؤثرات الخارجية في البيئة المادية المحيطة. ولاشك أن تحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي أمر مهم بالنسبة للمنظمة نظراً لتأثيراته الواضحة على مستوى الطموح والإنتاجية والأداء ومعدل الغياب.

ومن أهم مظاهر الصحة النفسية السليمة مدى نجاح الفرد في مهنته ورضاه عنها، ومدى شعوره بإشباعه لحاجاته وأهدافه من خلال هذا العمل، ولعل من دلائل نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه: الإقبال على العمل، تركيز الانتباه وبذل الجهد، الإنتاجية العالية، النزوع إلى الاستقرار في العمل، حسن استخدام الآلات والأدوات، نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية فعالة ومثمرة قوامها التعاون والتسامح والإيثار مع زملائه ومرؤوسيه ورؤسائه في العمل. ويتوج ذلك كله بأن يرضى الفرد عن عمله Job satisfaction، حيث يستشعر إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والمادية والعقلية عن طريق ممارسة هذا العمل. (القريطي، 2003: 70-71)

إنَّ طبيعة معلم التربية الخاصة تتطلب عدداً من الخصائص النفسية مثل: الصبر والقدرة على التحمل والمثابرة، ورسالته لا تقل أهمية عن رسالة معلم الفئات العادية (الأسوياء)؛ بل إنه يواجه صعوبات كبيرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعامله مع هؤلاء الأطفال ليس بالأمر اليسير؛ بل ينطوي على صعوبات وضغوطات عديدة، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام بهذا المعلم ودعمه بكافة الوسائل والسبل الممكنة. (النواصرة، وكريشان، 2010: 775)

ومن علامات الرضا الوظيفي لدى معلمي الفئات الخاصة الشعور بالسعادة والكفاءة المهنية العالية والتوازن الانفعالي وزيادة الإنتاجية مع الشعور بالراحة النفسية ومحاولات تحقيق الرغبات ومستوى الطموح وتقبل المعلم لعمله، هذا بالإضافة إلى الإشباع المادي والمعنوي وزيادة المشاعر الإيجابية نحو العمل. (عبد المجيد، والنجيري، 2008: 295)

ويرى البعض أن هناك علاقة قوية بين رضا المعلم عن عمله و مكانته الاقتصادية والاجتماعية وكفاءته التدريسية، فشعور المعلم بالرضا عن عمله يمكن أن يدفعه إلى إتقان هذا العمل وزيادة الإنتاجية، الأمر الذي ينعكس عليه إيجاباً في الإطارين الذاتي والاجتماعي، وحسب

نظرية إدارة المصادر البشرية، فإن النفور واللامبالاة والأداء السيئ للعمل يعود إلى عدم رضا العاملين عن وظائفهم أكثر من أن يعزى إلى نوعيتهم. (البلهان، 2007: 89-90).

وإذا كان للمعلمة أن تفيد في نمو الأطفال وتعلمهم فيجب أن تكون هي ذاتها قادرة على العطاء بتمتعها بالصحة النفسية، ولديها إحساس بالأمن وشعور بالرضا، ومهما كانت الدوافع من وراء الاشتغال بهذه المهنة فإن الالتزام الوظيفي يؤسس على معرفة واسعة وواقعية بمتطلبات الوظيفة، وهذا الالتزام سيؤدي إلى الإحساس بالرضا الوظيفي وتحقيق النجاح المهني، وتأتي هذه المعرفة من خلال قنوات متعددة منها برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة والتوجيه من قبل الهيئة الإشرافية وتشير التقارير التقويمية لهذه البرامج. (عيسى، 1994: 76)

#### **- مفهوم الرضا المهني:**

##### **أ. تعريفه لغوياً:**

(ر ض ا) الرضوان بكسر الراء و(المرضاة) مثله (رضيتُ) الشيء وارتضيته فهو (مرضيٌّ) و(مرضو) و(رضي) عنه بالكسر (رضا) ويقال: (رضي) به صاحباً وربما قالوا رضي عليه في معنى (رضيه)، وبه، وعنه.

و(ارتضيته) ورضيته أيضاً و(ترضاه ارتضاه) بعد جهد واسترضيته فأرضاني.

(الجوهري، 1987: 3257)

##### **ب. مفهوم الرضا في التراث الإسلامي:**

إنَّ مفهوم الرضا قديم وبخاصة في تراثنا الإسلامي، حيث أشير إليه في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة كما تمت الإشارة إليه في كتابات المسلمين فيما بعد، وقد أشار النبي الكريم (ص) إلى أنَّ الراضي أغنى الناس بأفكاره ومشاعره الطيبة، فقال (وارض بما قسمه الله

لك تكن أغنى الناس) وقال صلى الله عليه وسلم: "إذا أحب الله قوماً ابتلاهم فمن رضي فله الرضا ومن سخط فله السخط".

والرضا المتبادل بين الخالق والمخلوق هو الفوز العظيم، وهما ليسا أمرين متضادين أو منفصلين، وإنما تقوم العلاقة بينهما على أساس أن أحدهما موجب للآخر وتحقيقهما قمة المقامات، قال تعالى: ﴿مَرْضِيَّ اللهُ عَنْهُمْ وَمَرْضَوْا عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ (سورة المائدة، الآية 121)، وقال تعالى: ﴿ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ مَرْضِيَّةً مَرْضِيَّةً﴾ (سورة الفجر، الآية 31).

### ج. مفهوم الرضا المهني في التراث الحديث:

لقد نال مفهوم الرضا المهني اهتمام العديد من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، ويُعد هوبك Hoppock من أوائل الباحثين في مجال الرضا عن العمل المهني، حيث يعرفه على أنه: "مجموعة من العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضياً عن عمله"، كما صورّ لوك Locke وبورتر Porter الرضا المهني على أنه "يمثل الفرق في إدراك العلاقة بين ما يتوقع الفرد الحصول عليه من وظيفته وبين ما هو متحصل عليه بالفعل". (حكيم، 2009: 15)

### وفيما يلي بعض تعريفات الرضا المهني:

- ترى شريف (1985: 71-96) أن الرضا المهني أو الوظيفي ينجم عن قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية لدى الإنسان، التي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن الرضا الوظيفي التقدير والإنجاز والإبداع والاحترام وتحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود على الفرد من جراء القيام بالعمل نفسه، ولذا فالرضا الوظيفي محصلة لنوع

العلاقات السائدة في المؤسسة، وهو -أيضاً- نتاج لاتجاهات مختلفة يحملها الفرد نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها ونحو الحياة بوجه عام.

- ويعرفه عوض (1976: 72) بأنه: "تقبل العامل لعمله من جميع وجوهه ونواحيه، أي نوع هذا العمل ومتطلباته وظروفه الفيزيائية ومكانته الاجتماعية والاقتصادية وما يخشاه من علاقات إنسانية بين الرؤساء والزملاء والمرؤوسين. هذا فضلاً عن ساعات العمل والأجر وتوافق العمل مع ميوله وقدراته".

- ويعرفه حسان والصياد (1986: 125) بأنه: مدى شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به في العملية التربوية.

- وتعرفه بخاري (1986: 30) بأنه: تقبل الفرد لعمله وتمسكه به وشعوره بالسعادة لممارسته وانعكاس ذلك على أدائه وحياته الشخصية.

- ويعرفه التويجري (1988: 48) بأنه: "موقف الشخص تجاه العمل الذي يؤديه وذلك نتيجة لإدراكه لعمله".

- وعرفه أبو الخير (1991) بأنه رضا المعلم عن العمل في تقبل المعلم لطبيعة عمله وما يحيط به من عوامل، حيث يمثل الرضا حالة حفر سوى أو حالة توتر سوى. (عبدالمجيد والنجيري، 2008: 298)

- ويرى المشعان (1993: 569-595) أنّ الرضا الوظيفي يتمثل في شعور الفرد بالراحة النفسية بعد القيام بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه، وهو درجة إشباع حاجات الفرد. ويتحقق هذا الإشباع نتيجة عوامل متعددة منها عوامل خارجية كبيئة العمل، وعوامل داخلية تجعل الفرد راضياً عن عمله، وراغباً فيه، ومقبلاً عليه دون تذمر، ومحققاً لطموحاته ورغباته وميوله المهنية، ومتناسباً مع ما يريده الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه.

- ويعرّف الشخبيي (1993: 17) الرضا المهني للمعلم بأنه: "قدرة المعلم على مدى النجاح في بيئة المدرسة التي يعمل بها واعتزازه بالوظيفة التي يشغلها، وقدرته على إقامة علاقات منسجمة مع جميع من يتفاعل معهم، سواء أكانوا تلاميذاً، أو أولياء أمور، أو زملاء في العمل، أو مدير المدرسة، أو الموجهين وغيرهم".

- ويرى أبو سريع ومحمد أنّ الرضا المهني للمعلم هو محصلة العوامل المتعلقة بعمله، التي تجعله محباً لمهنة التدريس ومقبلاً على القيام بواجبه نحو عمله طوال الوقت دون ملل. (الزهراني ورشدي، 2010: 277)

- ويذكر القرطبي (1996: 48) أنّ المعلم المتوافق مهنيّاً أكثر رضا عن عمله، وأكثر إنتاجية وحماساً واستغراقاً فيه، وأكثر مشاركة في النشاطات المدرسية كما أنه أكثر تفاعلاً مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه.

- ويعرّفه أبو شيخة بأنه: اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد، حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة. (النواصرة و كريشان، 2010: 782)

### - عوامل ومحددات الرضا المهني:

يحددها عبد الخالق (1986: 75) فيما يلي:

1- عوامل ذاتية تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات العاملين.

2- عوامل تنظيمية تتعلق بظروف وشروط العمل.

3- عوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والعامل.

كما يُلخّص أسعد ورسلان (1982: 34) وجهة نظر كيث Keth في عوامل ومحددات الرضا

الوظيفي فيما يلي:

1- كفاية الإشراف المباشر.

2- الرضا عن العمل ذاته.

3- الاندماج مع الزملاء في العمل.

4- توفير الأهداف للتنظيم.

5- عدالة المكافآت.

6- الحالة الصحية (البدنية والذهنية).

### - قياس الرضا المهني:

يقاس الرضا الوظيفي بأسلوبين هما:

1. أسلوب غير رسمي: وهو أسلوب عفوي يتضمن تسجيل رأي وملاحظات المشرفين عن حالة العاملين والتعرف على اتجاهاتهم النفسية ومستوى رضاهم عن جوانب العمل المختلفة، واستنتاج علامات الرضا من خلال تحليل تلك الملاحظات، غير أنها أساليب غير دقيقة وغير شاملة لمشاعر العاملين.

2. أسلوب رسمي: وهو أسلوب تقريبي على درجة من الدقة والصدق، غير أنه يتضمن إخضاع مشاعر الأفراد، وهذا يعني أنه عملية قياس متغيرات ضمنية تتعلق بخصائص الأفراد، كالشخصية، الرضا والاتجاهات النفسية مما يجعل عملية القياس تشكل صعوبة خاصة لدى المنظمات. (السامرائي، 1999: 312)

### - عوامل تسهم في التأثير على الرضا المهني:

هناك بعض العوامل التي يمكن أن تسهم في الشعور بالرضا الوظيفي، أهمها العمل الذي ينطوي على تحدٍّ ذهني أو عقلي، والأجر المرتفع، وزملاء العمل الذين يتمتعون بالصدقة والمودة والتعاون.

## 1. عمل ينطوي على تحدّي ذهني **Mentally challenging work**

إنّ مثل هذا النوع من العمل أو الوظائف يختبر قدرات ومهارات العاملين، ومن ثم يسهم في زيادة الرضا الوظيفي لبعض العاملين، وبالطبع هناك البعض الآخر من العاملين الذين يميلون إلى الأعمال التي لا تنطوي على التحدي؛ بل على الروتينية، كما أنّ زيادة درجة التحدي التي ينطوي عليها العمل قد تؤدي إلى الفشل في أداء العمل ومن ثم الشعور بعدم الرضا الوظيفي. (جلدة، 2008: 69)

## 2. الأجر المرتفع **High pay**:

يعد الأجر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للأفراد، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا؛ فكلما زاد مستوى الدخل ارتفع الرضا عن العمل والعكس صحيح أيضاً. (عباس، 2006: 176)

ويذكر مرسي (1997: 345) إنّ العمل الذي لا يدر دخلاً مناسباً قد لا يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي والفرد هو من يقرر ما يعده أجراً كافياً وملائماً يفي باحتياجاته فيتوقع أن يتقاضى أجراً يتلاءم مع ما بذله من جهد ومهارة، ويتناسب مع خبراته وتحصيله العلمي والمهني.

## 3. الترقّيات **Promotions**

تسهم الترقّيات التي تتم وفقاً لنظم عادلة بالمنظمة في الشعور بالرضا الوظيفي، حيث إنّ الترقية تنطوي على عدد من مؤشرات القيم التي تتعلق بإحساس الفرد الذاتي بجدارته سواء كانت مؤشرات مادية أو معنوية أو اجتماعية، ويلاحظ أنّ نظم الترقية يجب أن تكون عادلة وفقاً لإدراكات العاملين حتى تسهم في زيادة الشعور بالرضا الوظيفي، كما يلاحظ الاختلافات



الفردية، حيث إنَّ هناك البعض الذي يفضل نظام الأقدمية المطلقة في الترقية، بينما يفضل البعض الآخر نظام الترقية وفقاً للأداء الوظيفي.

#### 4. الأفراد الآخرون **other people**:

ليس من قبيل المفاجأة أن يساهم الآخرون (زملاء العمل /الرؤساء /المرؤوسين) في الرضا الوظيفي للفرد في المنظمة، فكلما كان هؤلاء الأفراد متعاونين ويتصرفون بالجودة، ساعد ذلك على زيادة الرضا الوظيفي للموظف. (جلدة، 2008: 96-97)

#### - النتائج المترتبة على عدم الرضا المهني **Job Dissatisfaction**

ينطوي الرضا الوظيفي على نتائج شخصية وتنظيمية أبعد بكثير من مجرد الشعور بالسعادة الوظيفية، وفيما يلي بعض النتائج:

1. **الصحة العقلية والرضا في الحياة**: أثبتت الدراسات أن العاملين الذين يتمتعون بالرضا الوظيفي يتمتعون أيضاً بالصحة النفسية، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو حياتهم الشخصية بصفة عامة والعكس قد يحدث مع الشعور بعدم الرضا الوظيفي. (جلدة، 2008: 97)

2. **الغياب عن العمل**: يعد الغياب من النتائج المتعلقة بالشعور بعدم الرضا الوظيفي وبصفة عامة لا يمكن القول إن الغياب يعني بالتأكيد حالة عدم الرضا، وهذا راجع إلى ضعف العلاقة بين الغياب وعدم الرضا؛ ولكن إذا زاد مستوى الغياب عن الحد المعقول فهذا يعني أن الأمر بحاجة إلى معرفة الأسباب.

#### 3. الاستقالة والإحلال **Resignation and Replacement**:

من النتائج السلبية لعدم الرضا الوظيفي الاستقالة وترك العمل بالمنظمة ثم القيام بإحلال موظفين جدد، إن هذه النتيجة تنطوي على تكاليف عالية تلحق الضرر بالمنظمة، والتي تمثل فيما تم إنفاقه على الموظف الذي استقال من عمله من خلال تدريبه ومكافآته ثم تعيين بديل له ثم

إعداده وتدريبه مهنيًا. (جلدة، 2008: 98) بالإضافة إلى أن المنظمة تتحمل تكاليف أخرى غير ملموسة (التكاليف الخفية في الموارد البشرية) مثل تشتت جماعة العمل التي يعمل بها هذا الفرد المستقل، وتعظم التكاليف أكثر إذا كان تارك العمل من ضمن الأفراد ذوي الأداء والخبرات العالية. (حسن، 2001: 175)

#### 4. الأداء الوظيفي **job performance**:

أثبتت الدراسات أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة في مستوى أداء الفرد الوظيفي والعكس صحيح. وقد أصبح من الفروض الأساسية في هذا الصدد أن الرضا الوظيفي العالي يؤدي إلى أداء وظيفي عالٍ. ومن ناحية أخرى فقد توصلت الدراسات إلى أن الأداء الوظيفي العالي للفرد يؤدي إلى رضا وظيفي عالٍ:

**High Satisfaction → High performance**

**High performance → High satisfaction**

وبالرغم من ذلك فإن البعض يرى أن الرضا الوظيفي لا يؤدي دائماً إلى أداء وظيفي عالٍ خاصة عندما لا يترتب على الأداء العالي مكافآت عالية أو مرضية.

#### 5. سلوك المواطنة التنظيمية **Organizational Citizenship Behavior**

أثبتت الدراسات الحديثة مؤخراً أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة شعور الفرد بالمواطنة التنظيمية (مواطن عضو أصيل بالمنظمة)، والذي يساهم في زيادة الفعالية التنظيمية وينتج عن الشعور بالمواطنة سلوكيات إيجابية متنوعة مثل: التعاون ومساعدة الآخرين، والمحافظة على موارد المنظمة والدفاع عن المنظمة وغيرها. (جلدة، 2008: 98)

#### – النظريات المفسرة للرضا المهني:

ما الذي يجعل بعض الأفراد يشعرون بالرضا أكثر من غيرهم؟ وما هي العمليات التي تؤدي إلى شعور الفرد بالرضا؟ سوف نحاول عرض أكثر النظريات تداولاً وتأثيراً وملائمة

لموضوع البحث؛ والحقيقة إن الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي لم يأت بشكل مفاجئ؛ بل كان حصيلة تراكمية وتطورية لما أفرزته مدارس الفكر الإداري من مفاهيم تتعلق بإدارة الموارد البشرية وإدارة العلاقات الإنسانية وسلوك الجماعات داخل المنظمة (الموظفين) وخارجها (الزبائن)، وهذا ما أدى إلى ظهور العديد من النماذج والنظريات التي تحاول تفسير الرضا الوظيفي لدى العاملين. ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:-

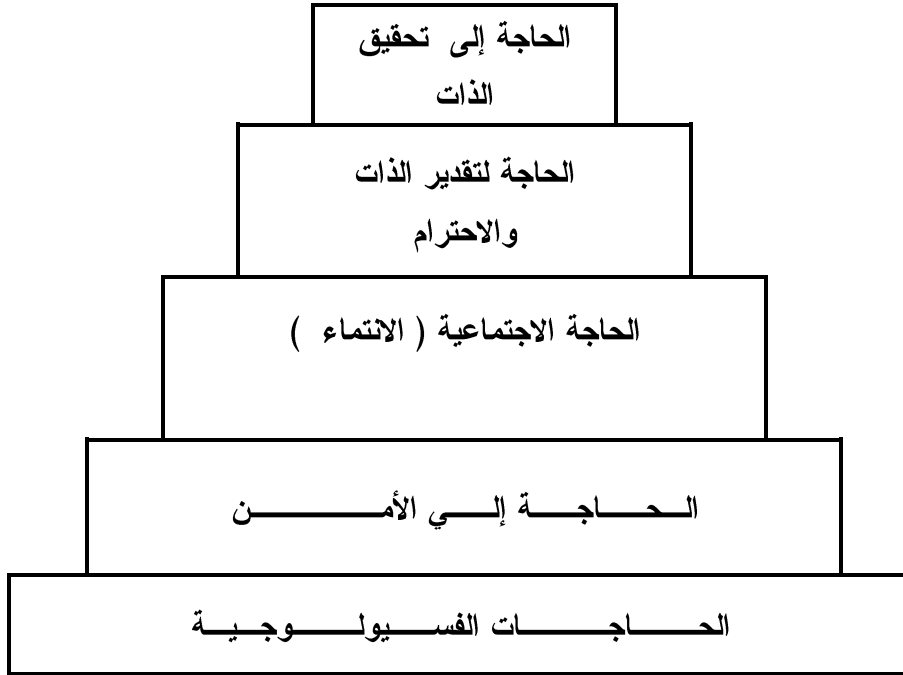
### 1. نظريات الحاجات:-

أغلب أدبيات السلوك التنظيمي تشير إلى أن نظريات الحاجة من بين النظريات التي تسعى إلى تفسير سلوك الدافعية والرضا الوظيفي، حيث تقوم على أساس أنه نقص في حاجة ما أو مجموعة من الحاجات هي التي تدفع سلوك الإنسان تجاه التصرف بطريقة معينة من أجل إشباع تلك الحاجة، ومن بين معاني الرضا الوظيفي الشعور بالارتياح عند إشباع الحاجات والرغبات المتعلقة بالوظيفة وبيئة العمل وهو نفس الاتجاه الذي تذهب إليه نظريات الحاجة، حيث تعتبر أن الرضا الوظيفي ما هو إلا إشباع لحاجات الفرد المتعلقة بالعمل ومحيط العمل، والاختلاف الأساسي بين هذه النظريات هو تحديد الحاجات لدى الأفراد ، وفيما يلي أهم هذه النظريات:-

#### أ) نظرية التنظيم الهرمي للحاجات (تدرج الحاجات):-

وتسمى هذه النظرية بنظرية إبراهيم ماسلو ( Abraham maslou )، وقد قدم نظريته لتدرج الحاجات سنة 1940م، وهي تنص على أن الإنسان لديه عدد من الحاجات والرغبات تتدرج حسب إشباعها ودرجة إلحاحها بشكل عام.

وهي تنتظر للدافعية على أنها نابعة من داخل الفرد، حيث يوجد دافع داخلي يوجه الفرد نحو أداء نوع معين من السلوك، وتنتظر نظرية الحاجة إلى الدافعية على أنها عملية التفاعل بين الحاجات ودوافعها لإشباعها (الحاجات).



الشكل (2) هرم تدرج الحاجات لماسلو

وقد أوضح ماسلو التسلسل الهرمي للحاجات بحيث يتكون من خمس مستويات على

النحو التالي:-

1- الحاجة الفسيولوجية:- وهي من أقوى الحاجات التي يجب إشباعها أولاً وتتضمن

الحاجات التي تعمل على بقاء الفرد مثل: الطعام والماء والهواء والنوم والجنس.....

الخ ، وفي مؤسسة التعليم يمكن إشباعها من خلال توفير الأجور المناسبة وتوفير معدات

ووسائل تعليمية خاصة بتعليم ذوي الاحتياجات.

2- حاجة الأمن:- وهي الحاجات المسئولة عن الاستقرار وتشمل رغبة الفرد في الشعور بالأمن والاستقلال والحماية، وفي مؤسسة التعليم تتمثل في عدم إقالة المعلمين ونظام التأمين والمعاشات.

3- الحاجات الاجتماعية (الحاجة للانتماء): وهي حاجات الحب والانتماء والقبول من الآخرين والصدقة والعطف وفي مؤسسة التعليم قد تظهر من خلال علاقات الصداقة مع جماعات العمل والزملاء والود وتبادل الخبرات والمعارف والتعاون بين الزملاء والأشخاص غير القادرين على إشباع هذه الحاجات سوف يشعرون بالوحدة والرفض والنبذ من الآخرين.

4- الحاجة إلى الاحترام وتقدير الذات:- وهي الحاجات التي تتضمن احترام وتفعيل الذات، وأيضاً احترام الآخرين وتشمل الرغبة في القوة والإنجاز والتفوق والثقة والحرية من جهة، والرغبة في الشهرة والسيطرة والمعرفة والشرف من جهة أخرى. وتشمل رغبة الفرد في احتلال مركز اجتماعي هام، وفي مؤسسة التعليم قد تظهر من خلال المسميات الوظيفية ، نظام الترقية والمكافآت، خطابات الشكر والتقدير.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات:- وهي أعلى الحاجات في هرمية ماسلو، ويعمل الإنسان على بذل أقصى ما يستطيع من قدرات، والاستفادة من الإمكانيات للحصول على مشاعر الإنجاز وتحقيق الذات، وتشمل تحقيق الأهداف والطموح وفي مؤسسة التعليم قد تكون في التحدي لقدرات الفرد وقدرته على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بنجاح. وطبقاً لذلك فإن ماسلو رتب الحاجات من حيث السيطرة، وعليه تكون الحاجات ذات المستوى الأعلى في الهرم غير ضرورية حتى يتم إشباع الحاجات ذات المستوى الأقل.

لذلك فإنه إذا أشبعت الحاجة الأكثر إلحاحاً ظهرت الحاجة التي تليها حتى حاجات تحقيق الذات التي تقع على قمة الهرم والتي يعتبرها ماسلو من أرقى مستويات الدافعية الإنسانية، وتتوقف سعادة الفرد وصحته النفسية على مستوى الحاجات التي استطاع الوصول إليها، وعلى ذلك فكلما حقق العمل إشباعاً للحاجات الأكثر قوة وإلحاحاً كان العمل مرضياً للفرد مما يدفعه إلى الإنجاز حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وبذلك يشعر الإنسان بالرضا عن هذا العمل. (أحمد، 1993: 116)

### ب) نظرية الدرر (Alderfer theory) :-

قدم الدرر تصنيفاً للحاجات في شكل هرم يشبه بدرجة عالية هرم ماسلو للحاجات يحتوي على ثلاثة أنواع من الحاجات:-

- 1- حاجات البقاء:- وهي تمثل الحاجات الفسيولوجية عند ماسلو.
  - 2- حاجات الارتباط:- وتعبر عن درجة ارتباط الفرد بالبيئة المحيطة به وتمثل حاجات الانتماء والحاجات الاجتماعية وجزء من الحاجة إلى التقدير.
  - 3- حاجات النمو:- وتعبر عن سعي الفرد إلى تطوير قدراته ومؤهلاته وتمثل جزءاً من الحاجة إلى التقدير والاحترام، وحاجات تحقيق الذات عند ماسلو.
- وتعتبر هذه النظرية مكملة لنظرية ماسلو، حيث يتفقان في المبدأ في كون الرضا لدى العاملين يتحقق بدرجة إشباع الاحتياجات لديهم، ولكن الاختلاف الجوهرى بينهم يكمن في أن نظرية الدرر ترى بإمكانية السعي إلى تحقيق إشباع أكثر من حاجة في وقت واحد على عكس ما تذهب إليه نظرية ماسلو.

(ج) نظرية الانجاز ماكلياند (Maclelland 1976):

عرف ماكلياند الإنجاز بأنه ( الأداء في ضوء مستوى الامتياز أو مجرد الرغبة في النجاح فمن كان ذا واقع قوي إلى الإنجاز يتعلم الاستجابات بصورة أسرع وأحسن من أصحاب الدافع المنخفض إلى الإنجاز). ( دويدار، 2006: 152)

اقترح ماكلياند نظرية في العمل أسماها نظرية الإنجاز، حيث يعتقد أن العمل في المنظمة يوفر فرصة لإشباع ثلاث حاجات هي:-

1- الحاجة للقوة (السلطة): إن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون في المنظمة فرصة لكسب المركز والسلطة، ووفقا لهذه النظرية فإن الأفراد يتدافعون وراء المهام التي توفر لهم الفرصة لكسب القوة.

2- الحاجة للإنجاز:- الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز يرون أن الالتحاق بالمنظمة فرصة لحل كل مشكلات التحدي والتفوق.

3- الحاجة إلى الانتماء/ الاندماج/ الألفة:- الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة يرون في المنظمة فرصة لتكوين علاقات صداقة جديدة، مثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب الكفاح مع زملاء العمل. ( المشعان، 1996: 229 )

وخلاصة القول بالنسبة لنظريات الحاجة (ماسلو، الدرفر. ماكلياند ) هو أن إشباع الحاجة يمثل حالة الرضا، وعدم الإشباع يمثل حالة عدم الرضا، على الرغم من اختلافهم في تصنيف هذه الحاجات.

2- نظرية العاملين لهرزبرج ( Herzberg's two factor theory )

قام فريدريك هرزبرج بناء على دراسة أجراها ، بتطوير نظرية أسماها نظرية العاملين، ويرى هرزبرج أن الجهود لإثارة الدافعية ينبغي أن تنصب على إشباع حاجات تحقيق الذات

والإنجاز، وهذه النظرية ترتبط أصلاً بتطبيق نظرية ماسلو للحاجات في مواقع العمل، حيث رأي "هرزبرج" أن هناك مجموعتين من العوامل. أحدهما تعتبر بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم وأطلق عليها عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وقد حصرها في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسؤولية، وتوفير فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، أما المجموعة الأخرى من العوامل فيعتبرها بمثابة دوافع تؤدي إلى عدم رضا العمال عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل وقد حصرها في تلك الظروف التي تحيط بالعمل كالرئاسة أو الإدارة أو الإشراف أو نمط القيادة، وطبيعة العلاقات بين الفرد وزملائه، وبينه وبين رؤسائه، وظروف البيئة المحيطة بالعمل.

(الشيخ، شريير، 2008: 685)

ووصلت هذه النظرية إلى نتيجة مفادها، أن عدم توفر هذه العوامل يسبب عدم الرضا الوظيفي، وفي الوقت نفسه فإن توفرها بنسبة كافية لا يضمن حدوث الرضا للفرد، وإنما يضمن عدم الاستياء في العمل، أي أن العوامل المؤدية للرضا لا تؤدي بالضرورة إلى رضا العامل عن عمله، في حين أن عدم توفرها يؤدي بالتأكيد إلى عدم الرضا عن العمل. (الحسيني، مصطفى،

(1992: 144)



الرضا ← وجه النظرية التقليدية عدم الرضا  
الرضا ← وجه نظر ( هيرزبيرج )  
عدم وجود مسببات الرضا  
أو عدم الشعور بالرضا

العوامل الدافعة للإنجاز  
التقدير من الآخرين  
العمل ذاته  
المسئولية

عدم الرضا ← عدم وجود مسببات الاستياء  
عدم الشعور بالاستياء

العوامل الوقائية،  
الإشراف،  
شروط وظروف العمل،  
العلاقات داخل المنظمة،  
الأجور والأمن، سياسات المنظمة

الشكل رقم (3) نظرية ذات العالمين.

(حسن، 2004: 119)

### 3- نظريات المقارنة:-

من خلال الاطلاع على أدبيات السلوك التنظيمي، والبحوث السابقة في الرضا

الوظيفي، يمكن تصنيف بعض النظريات التي تسعى إلى تفسير الرضا الوظيفي ضمن مجموعة

تعتمد على عنصر المقارن التي يجريها الفرد أو العامل بين بعض العوامل ، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات:-

### أ) نظرية العدالة والمساواة (equity theory Adams 1963)

وتقوم هذه النظرية على مسلمة أساسية وهي رغبة الفرد في الحصول على معاملة عادلة ومنصفة، وعدّ ادمز أن هناك علاقة متبادلة بين الموظف و المنظمة التي يعمل بها، حيث يقدم الموظف الجهود والخبرة مقابل الحصول على العوائد مثل: الأجر والترقيات والتأمينات الصحية، وبناءً على هذه النظرية يقوم الفرد بإجراء مقارنة بين معدل عوائده وما يقدمه إلى المنظمة وعوائد الآخرين وما يقدمونه إلى المنظمة، فإذا تساوى المعدلان شعر الفرد بالرضا عن العمل، وإذا وجد أي اختلاف بينهم من وجهة نظره فإنه يشعر بالظلم مما يؤثر على أدائه الوظيفي حيث يكثر غيابه وقد يغادر المنظمة إذا وجد أفضل منها. (النجار، 1993: 15)

وتفترض النظرية أن درجة شعور العامل بعدالة ما يحصل عليه من مكافآت وحوافز من عمله تحدد بدرجة كبيرة شعوره بالرضا الوظيفي وتؤثر في مستوى إنجازه. وتدعو هذه النظرية إلى إيجاد الطرق والوسائل المختلفة التي تشعر الفرد بعدالة المعاملة الإدارية له، كما وترتكز على الحوافز النقدية نظراً لسهولة قياسها والإحساس بها وإدراكاً لأهميتها وربطها بالعدالة.

(النواصرة وكريشان، 2010: 787)

وتتضح تلك النظرية؛ عندما يشعر الموظفون أن مكافآت المنظمة كالرواتب والتقدير والعدالة تتناسب مع المدخلات والعوائد بالنسبة للفرد، والمدخلات تعني جدارة الشخص مثل: العمر، مستوي التعليم، والمهارة، ومقدار الجهد المبذول.

أما العوائد فهي الجزاءات أو المكافآت التي يحصل عليها الشخص مثل: الراتب والتقدير

والترقية. (صقر، 1983: 152)

## ب) نظرية التوقع (vroom 1964)

تركز هذه النظرية على الفرق بين ما يحتاجه العامل وبين ما يتحصل عليه من عمله، وترى "أن دافعية الفرد لأداء العمل هي محصلة للعوائد التي يتحصل عليها. أو شعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد". (ماهر، 2002: 154)

حيث تقول هذه النظرية إن الإنسان يعمل في الواقع لأنه يتوقع نتائج أو عوائد أو مصالح معينه في العمل، وعندما يعمل العامل في الواقع ويبدل الجهد اللازم لأداء العمل فإنه يتوقع تحقيق مصلحته والحصول على عائد يتكافأ مع ما بذله من جهد في الأداء ويقارن العامل بين ما يتحقق من منفعة بالفعل وبين ما يتوقعه من عوائد لسلوكه وأدائه ، فإذا لم يتساو أو يتوازَ الواقع مع التوقع كان عدم الرضا الوظيفي، وإذا لم يتوازَ الواقع مع التوقع كان عدم الرضا الوظيفي، بقدر ناتج الفرق بين الواقع والتوقع، أي بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون.

وهكذا فإن من المفاهيم الاساسية الرئيسية في النظرية:-

- 1- التكافؤ أو التوازن أو التساوي بين قوة رغبة العامل وبين نتيجة العمل.
- 2- العائد وهو ناتج العمل.
- 3- التوقع: أي توقع عائد شخصي وتحقيق هدف شخصي نتيجة ما بذل من أداء، ويعبر عن ذلك الاداء - التوقع. (زهران، 1995: 47)

## ج) نظرية القيمة أو التعارض للوك (lock):-

وهي من أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي، ووفقا لهذه النظرية فإن الرضا الوظيفي حسب درجة التوافق الذي يحصل بين ما يحصل عليه الفرد فعلاً من عوائد وما يرغب في الحصول عليه، وانطلاقاً من هذه النظرية فإن درجة رضا الفرد عن عمله أو أحد عناصر عمله تحكمها ثلاثة أشياء:-

- مقدار ما يأمل الفرد في الحصول عليه بالنسبة للعنصر.
- مقدار ما يحصل عليه فعلاً بالنسبة لهذا العنصر.
- أهمية هذا العنصر بالنسبة له. (ماهر ، 2002: 55)

ويمكن النظر لتلك النظرية على أساس المعادلة التالية:-

$$\text{روك} = (\text{رف } 1) - \text{هـ} 1 + (\text{رف } 2) - \text{هـ} 2 + \dots$$

حيث تعني (روك) الرضا الوظيفي الكلي.

(رف 1) تمثل الرضا الفردي عن جانب من جوانب العمل.

(هـ 1) تمثل أهمية كل واحد من هذه العناصر.

وهذا يعني أن أهمية نشاط العنصر كقوة فاعلة تزيد أو تنقص حسب مدى الرضا مع كل

عنصر مما ينعكس بالتالي على مدى الرضا الوظيفي الكلي.

ومن خلال ما سبق يوضح لوك في هذه النظرية بأنه يجب أن تكون المنفعة من العمل

ذات قيمة حتى يشعر الفرد بالفائدة التي يتحصل عليها مقابل ما يقدمه من مجهود حتى يشعر بأنه

راضٍ عن الحاجات التي يقدمها له العمل من حوافز مادية ومعنوية.

وهذه النظرية تختلف عن نظرية الحاجة لماسلو حيث يعتمد بالدرجة الأولى على إدراك

وشعور كل فرد على حدة بما يريده من عوائد يرى أنها تتناسب ووظيفته ومستواه الوظيفي

والاجتماعي وتتناسب رغباته و أسلوبه في الحياة، فمثلاً أحد كبار المديرين وفقاً لنظرية ماسلو

يجب أن يسعى إلى التقدير وتحقيق الذات، ولكن وفقاً لنظرية القيمة فإن العوائد التي يرغب فيها

المدير هي العوائد المادية والأمان أو أي عوائد أخرى يراها مناسبة له أو ذات أهمية بالنسبة له.

#### 4- نظرية x - y:

صاحب هذه النظرية هو (ماكريوجر mcgreg) وقد وضع فيها أنماطا مثالية حول مفهوم الإنسان وسلوكه وكيف يتم تحريك السلوك حتى تكون الدوافع إيجابية مؤثرة في حياته العملية حيث وصف واحداً منها بافتراضات تقوم على (x) والثاني افتراضات تقوم على نظرية (y).

- تقوم نظرية (x) على عدد من الافتراضات ومحددات السلوك الإنساني وهي:

1- أن الإنسان سلبي ولا يحب العمل.

2- أن الإنسان لا يريد تحمل المسؤولية في العمل.

3- أن الإنسان يفضل أن يكون تابعا ويفضل أن يجد إنساناً يقوده.

4- الرقابة الشديدة على الإنسان كي يعمل من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

- أما نظرية (y) فتفسر هذه النظرية بعض مظاهر السلوك الإنساني إلى جانب إيمان هذه

النظرية بدوافع العمل وحاجات العاملين و من المظاهر التي فسرتها هذه النظرية:

1- أن الأفراد لديهم القدرة الطبيعية على تحمل المسؤولية ومواجهة التحديات و أن

المسؤولية مغروسة في جوهر العاملين.

2- تنظر للعاملين على طبيعتهم الحقيقية كبشر وأنهم لم يخلقوا ضد آمال وأهداف الإدارة.

3- أن الإنسان يطلب أن يكون قائدا وليس تابعا كما يسعى إلى تحقيق الذات. (النواصرة

وكريشان، 2010: 785)

## **الفصل الثالث**

### **الدراسات السابقة**

**1-3 دراسات سابقة تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي**

**الاحتياجات الخاصة.**

أ- الدراسات العربية.

ب- الدراسات الأجنبية.

**2-3 دراسات سابقة تناولت الرضا المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات**

**الخاصة.**

أ- الدراسات العربية.

ب- الدراسات الأجنبية.

**3-3 التعقيب على الدراسات السابقة.**

### 1-3 دراسات سابقة تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي

#### الاحتياجات الخاصة

تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بتدريب المعلم؛ لكن معظم الدراسات، وخاصة العربية منها اهتمت بتدريب معلم التعليم العام دون النظر إلى معلم التربية الخاصة، ومن هنا وجدت الباحثة ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بهذا المجال، ومن هذه الدراسات الآتي:-

#### أ- الدراسات العربية:

لما كان هناك قصور ملموس في قطاع إعداد وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وظهور اتجاهات عالمية بارزة في رعاية تلك الفئة، ظهرت بعض الدراسات التي تناولت مشكلات وقضايا معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث توفير المناهج والبنى التعليمية الأساسية، وإعداد وتدريب الكوادر المتخصصة من المعلمين والهيئات الإدارية المعاونة ومنها:

1- دراسة صندوق الملكة علياء (1984): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكوادر العاملة مع المعاقين من حيث: إعدادهم، ومؤهلاتهم العلمية، والدورات المتخصصة التي التحقوا بها، والدورات التدريبية اللازمة لهم، والمشكلات المهنية التي تواجههم في العمل مع المعاقين. وقد شملت الدراسة (174) معلماً من أصل (232) معلماً ومعلمة قد التحقوا بدورات مختلفة في مجال التربية الخاصة، وقد عبر المعلمون عن اعتقادهم بأنهم بحاجة إلى التدريب في مواضيع مختلفة أهمها الآتي:-

1. الكوادر العاملة مع الأطفال المتخلفين عقلياً: أساليب التدريس والتدريب، وتعديل السلوك، والتدريب المهني، والعلاج بالموسيقى، والتشخيص.

2. الكوادر العاملة مع الأطفال الصم: التدريب النطقي، وأساليب التدريس والتدريب المهني، وقياس السمع.

3. الكوادر العاملة مع الأطفال المكفوفين: أساليب التدريس، والتدريب على فن الحركة والتنقل والتأهيل المهني، والمهارات الحياتية اليومية، والتربية الموسيقية.

4. الكوادر العاملة مع الأطفال المعوقين حركياً: العلاج الطبيعي، والتأهيل المهني، والتمريض.

2- دراسة الحديدي (1990): وهدفت إلى التعرف على المواضيع التي يرى معلمو التربية الخاصة أنهم بحاجة إلى برامج تدريب أثناء الخدمة بشأنها، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف فئة الأطفال المعوقين الذي يعملون معهم، وهل تسهم الخصائص الديمغرافية للمعلم (الجنس، سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي) في تحديد طبيعة الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة، وقد تم تطوير استبانة مكونة من (26) فقرة تمّ التأكد من صدقها وثباتها، وزعت على عينة تكونت من (130) معلماً ومعلمة ثم اختيرهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة يشعرون أنهم بحاجة إلى التدريب فيما يتعلق بكل من:

تعديل سلوك الأطفال المعوقين، والمشكلات السلوكية المصاحبة للإعاقات المختلفة والنشاطات اللامنهجية في التربية الخاصة، وأساليب التدريس في التربية الخاصة.

أما بالنسبة للموضوعات التي أظهر المعلمون حاجتهم المتدنية لها، فكانت: أسباب الإعاقات المختلفة، تعريف الإعاقات وتصنيفها، تاريخ التربية الخاصة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن حاجة معلمي التربية إلى التدريب تختلف باختلاف فئة الإعاقة التي يتعاملون معها، كما أن عوامل الجنس والمؤهل العلمي لا تلعب دوراً مهماً في تحديد حاجات المعلمين إلى التدريب في أثناء الخدمة، بينما يلعب متغير الخبرة التدريسية دوراً كبيراً في هذا الشأن.

3- دراسة الحديدي (1991): وتسعى لتحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال الصم وضعاف السمع في الأردن، وكذلك تحديد العلاقات بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات



التعليمية وكل من متغيري الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي. ولتحقيق ذلك وزعت قائمة تشمل (44) كفاية تعليمية على (64) معلمةً ومعلمًا. وقد وزعت الكفايات على المجالات السبعة التالية: تقييم الطفل المعاق سمعياً، تصميم التعليم وتنظيمه، أساليب تدريس الأطفال الصم وضعاف السمع، إرشاد أسرة الطفل المعاق سمعياً، إرشاد الطفل المعاق سمعياً وتوجيهه، الخصائص الشخصية للمعلم، والعلاقات مع المجتمع.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال تقييم الطلاب الصم وضعاف السمع، هو المجال الذي تصدر قائمة اهتمامات أفراد الدراسة. وكان مجال الخصائص الشخصية للمعلم هو الثاني في هذه القائمة، يليه أساليب التدريس، وإرشاد الأسرة، فتصميم التعليم وتنظيمه، وإرشاد الطفل وتوجيهه، وأخيراً العلاقات مع المجتمع. وقد أجرى تحليل التباين المتعدد لتحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية الكفايات من جهة، وكل من المؤهل العلمي والخبرة التدريسية من جهة أخرى.

وأوضحت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية في تقدير المعلمين للكفايات التعليمية، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتصل بتقدير المعلمين لأهمية مجال "أساليب تدريس الأطفال الصم وضعاف السمع" ومجال "إرشاد أسرة الطفل المعاق سمعياً" تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ أن المعلمين الذين يحملون شهادة الدبلوم أو أعلى يولون أهمية أكبر لهذين المجالين من المعلمين الذين يحملون شهادة الدراسة الثانوية العامة.

4- دراسة أحمد والسويدي (1992): واعتمدت هذه الدراسة على أسلوب التقييم الذاتي لمعلمي التربية الخاصة في رصد الاحتياجات التدريبية وأولوياتها التي ينبغي أن يتضمنها أي برنامج تدريبي. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحثان استبانة من

إعدادهما لقياس الحاجات التدريبية وتحديد أولوياتها ضمن عشرة مجالات رئيسية من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

- يشعر أفراد العينة ككل بحاجة تدريبية عالية، وهناك فروق دالة إحصائياً بشأن الحاجات التدريبية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.

- نالت بعض مجالات التدريب اهتماماً كبيراً من حيث أولوياتها، مثل: مجال (استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة، تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم)، وقد نالت بعض المجالات الأخرى اهتماماً أقل من حيث أولوياتها، مثل: مجال (الإدارة والسيطرة الصفية، توطيد العلاقات مع الآخرين).

- معامل الارتباط بين ترتيب معلمي التربية الفكرية وترتيب معلمي التربية السمعية للحاجات التدريبية كان غير دال إحصائياً.

5- دراسة مراد (1993): وكان هدفها التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال المعوقين (سمعيًا، بصريًا، عقليًا)، واقتصرت الدراسة على معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس التربية الخاصة الذين حضروا البرنامج التدريبي والبالغ عددهم (236) معلماً ومعلمة للفئات الثلاث. وقد تم تطوير استبانة تحتوي على (12) موضوعاً تدريبياً تم استخراج صدقها وثباتها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الموضوعات مهمة ويجب أن يتزود بها المعلم في الدورات التدريبية التي تعقد له في أثناء الخدمة، وأن أقل وزن نسبي لهذه الموضوعات هو دمج الأطفال المعاقين في فصول الأطفال العاديين.

6- دراسة جلال والبيجاوي (1997): تناولت وضع بدائل مقترحة لتطوير منظومة إعداد وتدريب المعلم بصفة عامة متضمنة معلمي التربية الخاصة وذلك في ضوء الاتجاهات والتطبيقات العالمية المعاصرة. وقد أوصت الدراسة بالعمل على توفير برامج التعليم المفتوح

وبرامج التعليم عن بعد وتشجيع نظام البعثات الخارجية والداخلية للمعلمين المتميزين للاطلاع على النظم المتبعة في الدول المتقدمة. كما شددت الدراسة على أن يتم إعداد برامج التدريب في ضوء الحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين، وأن يحسن اختيار توقيت عقد البرامج التدريبية بحيث تتلاءم مع ظروف المتدربين وظروف العملية التعليمية، مع توفير حوافز مادية مناسبة.

7- دراسة فراج (1998): وهدفت إلى إعداد تدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين وقد اشتملت هذه الدراسة على عدة موضوعات، أهمها: الوضع الراهن لبرامج التربية الخاصة، وتأهيل المعاقين، وقد كشفت الدراسة عن حقيقة مؤداها أن هناك نقصاً كبيراً في إعداد الكوادر المتخصصة القادرة على تلبية احتياجات العمل بجانب ضعف مستوى الأداء للكثير من تلك الكوادر المترتبة على تصور الإعداد والتدريب، وقد أكدت الدراسة على أهمية التوسع في إعداد وتدريب أعداد أكبر من معلمي التربية الخاصة، وضرورة توفير فرص الإعداد والتدريب، بما يضمن رفع مستوى الأداء والاستفادة من التطورات العلمية والتقنية.

8- دراسة الصمادي والنهار (2001): هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي صفوف التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التدريس الفعال، ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم، وشملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسهم لصفوف التربية الخاصة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد وأن إتقان المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمين لكفايات التخطيط، تنفيذ التدريس، والتقييم أعلى بدلالة إحصائية من مستوى إتقان المعلمين لها كما أن الحاصلين

على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط.

وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات تدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليمية عن سبع سنوات، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكلية تُعزى لإخلاف مستوى الخبرة.

**9- دراسة إبراهيم (2002):** وتهدف إلى التعرف على استخدام أسلوب النظم في دراسة وتطوير الكفاية الخارجية بمدارس التربية الخاصة بمصر. وتكونت عينة البحث من: مديري ونظار ومعلمي مدارس التربية الخاصة في ست محافظات. وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في عملية التدريب المهني بالمدارس بسبب وجود العديد من المعوقات التي تعوق التدريب المهني مثل قلة المعلمين المختصين وقلة الإمكانيات المادية بالمدارس وقصور فترة التدريب المهني.

**10- دراسة القمش (2004):** وتهدف إلى إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً العاملين في مدارس مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان في مجال أساليب التدريس وتقييم فاعليته.

تألّفت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي الأطفال المعوقين عقلياً في المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي مقارنة بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعلية البرنامج التدريبي المعد لرفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب

التدريس لمعلمي الأطفال المعوقين عقلياً نتيجة لاختلاف كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما. (يحي، عبيد، 2005: 279)

11- دراسة عبدالمنعم (2005): وهدفت إلى وضع تصور لبرنامج تدريبي مقترح في ضوء الحاجات التدريبية من الكفايات المهنية والتخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للطلاب المعاقين بصرياً، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام المستحدثات (التكنولوجية) وضرورة تدريب المعلم على استخدامها.

12- دراسة الصمادي (2007): هدفت إلى بناء برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع في ضوء احتياجاتهم التدريبية واستقصاء فاعليته، تم اختيار أفراد الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ورياض الأطفال، حيث بلغ مجموع أفراد الدراسة (47) معلمة من حملة البكالوريوس ودبلوم التربية الخاصة، لديهن خبرات تدريسية سنة فأكثر، ويدرسن في مدارس الصم ضمن منطقة إقليم الوسط للعام الدراسي 2006/2005.

تم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة في مدارس الصم ضمن منطقة إقليم الوسط من خلال إجابات المعلمات على أسئلة مفتوحة تتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث تبين أن أكثر الاحتياجات تتمثل في مهارات التدريس للطلبة الصم، والتعامل مع المشكلات السلوكية التي تحدث أثناء سير الحصة، واستراتيجيات التقويم.

تم تقييم أداء المعلمات باستخدام أداة الملاحظة الصفية لشارلوت دنيلسون (Daneilson charlotte) الخاصة بتقييم معلمي التربية الخاصة، وتغطي الأداة الأبعاد الستة التالية: التخطيط والإعداد، البيئية الصفية، التدريس الفاعل، المسؤوليات المهنية، التقنيات التربوية، أخلاقيات المهنة.

أما مستويات الأداء فهي: غير مرضٍ، مرضٍ نوعاً ما، فاعل، متميز.

خضعت عينة الدراسة المكونة من (47) معلمة. لقياسين أحدهما قبل التدريب، والآخر بعد التدريب، وتم القياس باستخدام أداة الملاحظة الصفية، والتي تم التأكد من صدقها وثباتها والتدريب على استخدامها من قبل الملاحظين وعددهم (3) قاموا بتطبيقها على أفراد الدراسة، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (21) معلمة، وضابطة وعدد أفرادها (26) معلمة، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي.

استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاستقصاء دلالة الفروق في الأداء بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل المجموعة والمؤهل العلمي على الدرجة الكلية، وبُعد التدريس ودرجة أخلاقيات مهنة التدريس لصالح حملة مؤهل البكالوريوس في المجموعة التجريبية.

**13- دراسة البطانية (2007):** وهدفت إلى تقييم مدى إسهام دراسة مساق التربية الخاصة في إكساب الطلبة الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية - ولتحقيق هذا الهدف استخدمت أداة الكفاية التعليمية التي أعدها لاندرز وويفر (1991) - (Landers & weavers).

طورها هارون (1995) وتشتمل على (32) كفاية تدريسية، وبلغ حجم عينة الدراسة (100) طالب درسوا مساق التربية الخاصة في جامعة اليرموك للفصلين الدراسيين الثاني والصيفي للعام الجامعي 2001/2002م، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى للمعدل التراكمي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المشاهدة والمتوقعة لاكتساب الطلبة للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح درجة الاكتساب الكلية المرتفعة، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تعزي لمتغير المستوى الدراسي والجنس لاكتساب الطلبة للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

## ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة روبرتس (Roberts, 1995): قامت الدراسة على (121) معلماً، للتربية الخاصة في ولاية تيسني الأمريكية بهدف استقصاء وتحديد الكفايات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصة للوصول إلى نوعية جيدة من البرامج التربوية الخاصة بمعلمي متعددي الإعاقة من المعاقين عقلياً وسمعيّاً، إضافة إلى تطوير نموذج برنامج تربية وتعليم المعلم في شهادة متخصصة في التعامل مع متعددي الإعاقة عقلياً وسمعيّاً.

وأكدت النتائج على أن معلمي متعددي الإعاقة قدروا عالياً المسافات الدراسية التي تركز على مجالات من الكفاية وهي كفايات أساليب التعليم أو التدريس، والتخطيط، والتقييم، والخبرة أو التدريب العملي.

في حين أشارت النتائج إلى وجود ضعف في مسافات النمو المهني لدى العاملين. وقد تم التوصل إلى برنامج أكاديمي لإعداد معلمين جديرين للعمل مع متعددي الإعاقة من المعاقين عقلياً وسمعيّاً، يركز على تفصيل الجوانب السابقة بالإضافة إلى تضمين مسافات حول تخصصية عمل الكادر أو الفريق متعدد الاختصاصات والتشاركية في بناء البرامج، والقيام بالأبحاث التطبيقية. وقد طُرح البرنامج الأكاديمي من خلال مسافات بواقع (48-57) ساعة معتمدة تطبق على مدى سنتين.

2- دراسة رامسي والجوزاين (Ramsey & Algozzine, 1995): هدفت إلى معرفة ما هو متوقع من معلم التربية الخاصة معرفته وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلمين. Teacher competency Testing (TCT)

حيث طبق هذا الاختبار عن عينة كبيرة من معلمي التربية الخاصة في (48) ولاية أمريكية، وكانت فقراته تغطي مواضيع محددة ممثلة لقطاعات التربية الخاصة المختلفة، حيث التزمت (46) ولاية بالاستجابة على فقرات الاختبار وإعادته. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين (TCT)، ونتيجة لذلك تم تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبية لرفع كفاءة معلمها في مجال التربية الخاصة في جوانب عديدة كان منها: تمارين حول أساليب تعديل السلوك، بالإضافة إلى تدريبات خاصة بكيفية تحليل المهمة إلى مهام فرعية وغيرها.

3- دراسة لديغارسيا (deGarcia, 1997): وتهدف إلى إجراء تطبيقات تعليمية متعددة

الثقافات لمعلمي الصم وإيجاد منهج يلبي ثقافة الصم. مشروع تريذر (THREADS).

Transformations for Humanistic and Responsive Education for All Deaf Students. "تحوّلات إنسانية، ومتطلبات تعليم الصم"، وهو برنامج يهدف إلى: تطوير نموذج

لرفع كفاءة معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة. ويهدف مشروع "تريذر" لتسهيل التغييرات لدى المعلمين كأفراد، والتغيرات في مؤسساتهم، وفي الوقت نفسه العمل على تطوير

أفضل الممارسات، لذا تم تدريب (22) معلماً في فرق من (10) مدارس، والمدارس العشرة

للصم تتضمن صفوفاً ضمن مدرسة، ومدارس خاصة، ومدارس حكومية.

ويقدّم المشروع برنامجاً في الصيف مدته أسبوع في جامعة جالدويت، (كولومبيا). ويتم

التعليم عن بعد خلال السنة الدراسية من أجل الحصول على شهادة أكاديمية.

ويقدّم البرنامج التدريبي الصيفي خلال السنة الأولى نظريات التعليم، والأبعاد المترتبة

في تعليم الصم. وفي السنة الثانية يركز البرنامج على المنهاج المعدل للصم مقابل المنهاج



العادي، وكذلك التعليم الموضوعي المتداخل، وأدوات التقييم، والتعرف إلى المصادر، والموارد. وتطبيق النظرية في تنفيذ الحصة الصفية، بالإضافة إلى استخدام الطرائق العلمية في تدريب المعلمين، وتشجيعهم لاستخدام ذلك مع طلابهم.

4- دراسة ويات (Wyat, 1998): وتهدف إلى مساعدة معلمي التربية الخاصة الجدد للعمل بشكل أكثر كفاءة من خلال التدريب أثناء الخدمة. وهدفت هذه الدراسة إلى مساعدة (13) معلماً من المعلمين الجدد للعمل بشكل أكثر كفاءة، وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين المعينين قبل فترة قصيرة، وغير الحاصلين على إجازة تعليم، والمعلمين الحاصلين على إجازة تعليم، يعملون خارج ميدان عملهم، وكذلك المعلمين في سنتهم الأولى، لا يعرفون كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو كتابة خطة تربوية فردية أو إحالة الطلاب، أو إعداد اجتماعات مع الأهل، أو الالتزام بالجدول الزمنية، ولكن بعد تدريبهم، والمساعدة الفنية التي قدمت لهم، وتطوير دليل معلم التربية الخاصة، تم تخصيص مشرفين في كل مدرسة لمساعدتهم كي يعرفوا واجباتهم المهنية. وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة الجدد أعدوا اجتماعات، وخططاً تعليمية، وفردية ضمن الجداول الزمنية، وتم إرسالها إلى مديرية التربية الخاصة بطريقة منظمة. كذلك قام المعلمون بعمل لقاءات فردية حسب حاجة الطلاب.

5- دراسة ريتنهاوس وريتنهاوس (Ritten house & Ritten house): وتسعى إلى تقييم برامج إعداد معلمي الصم في إحدى الولايات في أمريكا، وذلك من خلال تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند معلمي الصم في السنة الأولى من عملهم في هذا المجال، إضافة إلى اقتراح إدخال تعديلات بناءً على نتائج المقابلات ومقارنتها بالمعايير والأهداف الخاصة ببرامج إعداد المعلمين.

وبينت النتائج أن الطلبة الصم يقدرّون عالياً الجدية في العمل، والمهارة التي يمتلكها المعلمون في مجال التواصل، وطالب الطلاب بأن يستمر المعلمون بحضور الدورات المتخصصة أو الالتحاق ببرامج ذات صلة بتعليم الصم. كما أشاد المشرفون والإداريون بقدرات المعلمين الجدد على التواصل وإيصال المعلومات، إضافة إلى سرعة اندماجهم في المؤسسة وقد وجه هؤلاء الإداريون الانتقاد للجامعات في حال وجود ضعف عند المعلمين الجدد. (weisel, 1998)

6- دراسة ليكنر كارتر (Luckner Carter 2001): استهدفت الدراسة معرفة فاعلية استخدام الكمبيوتر والتكنولوجيا المرتبطة به داخل إعداد برامج التعليم للتلاميذ المعاقين سمعياً، وأوضحت الدراسة أن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التكنولوجيا المتكاملة، كما أن هناك حاجة مستمرة للاستراتيجيات التعليمية المطورة المرتبطة بالكمبيوتر والتكنولوجيا.

7- دراسة هستنغ وأوكفورد (Hasting & Oakford 2002): تناولت الكفايات الخاصة بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت ضرورة تنفيذ برامج تدريبية قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة لتعديل اتجاهات المعلمين وتطوير كفاياتهم التعليمية.

## 2-3 دراسات سابقة تناولت الرضا المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

من واقع البحث في قواعد البيانات العالمية تبين غزارة الدراسات الحديثة المعنية بالرضا الوظيفي لدى العاملين في الكثير من المجالات بما في ذلك المجال التربوي، في مقابل ذلك هناك ندرة واضحة في الدراسات المعنية بالرضا الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد كان ذلك واضحاً عند محاولة الوصول إلى الدراسات الحديثة في هذا الموضوع في المجتمع العربي بصفة عامة، وفي المجتمع الليبي بصفة خاصة. انطلاقاً من ذلك تأتي الدراسة الحالية لتتناول الرضا المهني لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الدولة الليبية.

### أ- الدراسات العربية:-

1- دراسة حرب (1985): استهدفت هذه الدراسة تحديد الفروق بين معلمات التربية الخاصة بفئاتها الثلاثة. ومعلمات التعليم العام في درجات الرضا عن العمل، وكذلك الكشف عن مدى العلاقة بين الرضا عن العمل وبعض سمات الشخصية، وطبق الباحث استفتاء الرضا عن العمل للمعلمات "إعداد الباحث" على عينة عشوائية مكونة من (100) معلمة من معلمات التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، (100) معلمة من معلمات مدارس التربية والتعليم. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:-

- أن معلمات التعليم العام يتسمن بالرضا عن العمل بدرجة أكبر من معلمات التربية الخاصة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مدة الخبرة بين الأكثر رضا والأقل رضا عن العمل بين معلمات التربية الخاصة، كذلك بين الأكثر رضا والأقل بين معلمات التعليم العام.

2- دراسة يحي (1994): وكانت حول الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عُمان، وتألفت عينة الدراسة من (100) معلمة من المعلمات العاملات

في مراكز التربية الخاصة بالإعاقة العقلية في مدينة عُمان. وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (49%) من عينة الدراسة أظهرن رضاهن الوظيفي عن العمل، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية أو العمر أو الخبرة أو المستوى التعليمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي الدخل والحوافز ضمن متغير المستوى التعليمي، حيث تبين أن المعلمات خريجات الجامعة أكثر رضا عن العمل من خريجات كليات المجتمع بالنسبة للدخل. أما بالنسبة للحوافز، فقد تبين أن خريجات كليات المجتمع أكثر رضا عن العمل بالنسبة لخريجات التوجيهي. (الجمالي، سعيد، 2003: 169)

**3- دراسة محمد (1997):** هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين معلمي مدراس التربية الفكرية ومعلمي الصم والبكم من حيث معدلات ومستويات الرضا الوظيفي، وكذلك الوقوف على تأثير كل من الجنس، والمؤهل الدراسي، والخبرة المهنية في احتمال تباين الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة موضع اهتمام الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلم، بواقع (150) معلماً ومعلمة من مدراس التربية الفكرية، (150) معلماً ومعلمة من مدراس الصم والبكم، واستخدم الباحث في دراسته مقياس الرضا الوظيفي (إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها ما يلي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي لمعلمي مدراس التربية الفكرية، ومعلمي مدراس الصم والبكم وذلك لصالح معلمي مدراس التربية الفكرية.
- لا يوجد تأثير دال في متغير سنوات الخبرة لمعلمي مدراس التربية الفكرية ومعلمي مدراس الصم والبكم، وللتفاعل بين متغير الجنس ومتغير سنوات الخبرة، والتفاعل بين متغير المؤهل ومتغير سنوات الخبرة على تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية المتضمنة في بعد الرضا عن طبيعة العمل.

4- دراسة مصطفى (1999): استهدفت الدراسة معرفة طبيعة العلاقة بين الرضا المهني للعاملين في مجال التربية الفكرية والفروق في الرضا المهني لدى العاملين والعاملات والفروق في السلوك التكيفي لدى التلاميذ والتلميذات حيث تكونت العينة من (60) تلميذاً وتلميذةً من مدراس التربية الفكرية و(90) من العاملين في مجال التربية الفكرية واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

• مقياس الرضا المهني للعاملين في مجال التربية الخاصة.

• مقياس السلوك التكيفي للأطفال.

• مقياس المستوى الاجتماعي للأسرة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الرضا المهني للعاملات الإناث في مجال التربية الفكرية وكل من التلاميذ الذكور والإناث.

5- دراسة عبدالجبار (2004): والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، إثر متغيرات العمر والخبرة والدرجة العلمية والدخل الشهري على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، ومجال التخصص لمعلمي التربية الخاصة، وقد اختار الباحث مقياس (ستمين، ولوب 2002) وذلك لشموليته وسهولة تطبيقه. واستخدم الباحث المنهج التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (251) معلماً، ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية وكذلك المدراس الابتدائية العادية الملحق بها برامج أو فصول خاصة والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وقد بلغ عدد معلمي التعليم العام (127) معلماً بنسبة (50.6%) بينما عدد معلمي التربية الخاصة (124) معلماً بنسبة (49.4%) وقد أشارت النتائج إلى عدم رضا أكبر لدى معلمي التربية الخاصة منه لدى معلمي التعليم العام. (الزهراني، رشدي، 2010: 283)

6- دراسة البلهان (2007): اهتمت ببحث الرضا الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد أجريت على عينة عشوائية قوامها 428 من معلمي تلك الفئة، واعتمدت الدراسة على مقياس تمّ التحقق من صدقه وثباته.

تتلخص أهم نتائج الدراسة في أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم رضا وظيفي متوسط، حيث جاءت درجة استجاباتهم على مقياس الرضا الوظيفي بقيمة قدرها 14.96، أي ما يعادل 60% تقريباً من مجمل الدرجة. وبينما يرتفع التقييم الإيجابي لمجمل المهنة، ينخفض الرضا عن حسن اختيار المهنة، كما تنخفض نية المعلمين على الاستمرار في المهنة. ولا يختلف مستوى الرضا الوظيفي باختلاف المفحوصين من حيث الجنس والسن والجنسية والخبرة في العمل والحصول على تدريب متخصص ( $P > 0.05$ )، غير أن التفاعل الثنائي بين بعض هذه المتغيرات له تأثير دالة إحصائية في الرضا الوظيفي، ويتمثل ذلك في التفاعل بين الجنس ومدة الخبرة، وكذلك التفاعل بين السن والحصول على تدريب متخصص، كما كشفت النتائج عن أن عائد العمل وطبيعة المتعلمين وطبيعة المهنة ذات ارتباط خطي Linear موجب بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي إطار تلك الأبعاد توجد بنود محدودة تفسر نسبة جوهرية من التباين في درجة الرضا الوظيفي، هذه النتائج تؤكد ضرورة الارتفاع بمستوى الرضا الوظيفي لهؤلاء المعلمين من خلال زيادة عائد العمل وتطوير بيئة العمل وزيادة الإمكانيات التي من شأنها تسهيل طرق التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

7- دراسة الزيودي والزرغول (2008): وهدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتحديد ما إذا كانت تختلف باختلاف متغيرات الجنس، والقطاع، والمؤهل

الأكاديمي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة العاصمة بالأردن. تألفت عينة الدراسة من (167) معلماً ومعلمة (71 ذكوراً، 96 إناثاً).

ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من جزأين، حيث شمل الجزء الأول معلومات ديمغرافية حول متغيرات الدراسة وهي: القطاع (عام، خاص) والجنس والمؤهل العلمي، واشتمل الجزء الثاني على أداة لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة مكونة من خمسة أبعاد. وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لهذه الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تعزى لمتغير القطاع لصالح القطاع الخاص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الماجستير، في حين لم تظهر النتائج أي فروق في درجة الرضا الوظيفي تعزى لتفاعل متغيرات الجنس، والقطاع، والمؤهل الأكاديمي.

#### **ب - الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة ستون وهوبيرتي (Sutton & Huberty) (1984): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن العمل وضغوط العمل، وإيجاد الفروق بين معلمي المدارس العامة ومعلمي مدراس التربية الخاصة في مستوى الضغوط، وطبق الباحثان مقياس بروفيل ويلسون لضغوط العمل The Wilson stress profile for Teachers public على عينة مكونة من (100) معلم من معلمي المدارس الحكومية "العامة"، (100) معلم من معلمي مدراس التربية الخاصة بالمعوقين بدرجة كبيرة severely Handicapped وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الرضا عن العمل وضغوط العمل.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في مصادر الضغوط واستراتيجيات مواجهة الضغوط. (الخباز، مطر، 2003)

2- دراسة ابلسون **Abelson, G (1986)**: التي حاولت بحث عوامل الرضا لدى عينة من معلمي التربية الخاصة قوامها (485) معلماً، طبق عليهم مقياس الرضا المهني، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن العوامل التي تدعم الرضا الوظيفي هي: مهارات إدارة السلوك، وفرص الترقى والمكانة الاجتماعية للوظيفة، والمثيرات العاطفية.

3- دراسة كافراي **Chararria (1988)**: استهدفت دراسة علاقة المساندة الاجتماعية والضغوط المرتبطة بالعمل والرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة في كوستاريكا **Costarica**، وتكونت عينة هذه الدراسة من (108) معلمين ممن يعملون في مدارس التربية الخاصة.

واستخدم الباحث قائمة ضغوط المعلم إعداد فيمبان **Fimian**، واستبيان الرضا عن العمل إعداد بيرجست **Berguist**، واستبيان المساندة الاجتماعية (إعداد الباحث). وأسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:-

- وجود علاقة سالبة ودالة بين الرضا عن العمل و الضغوط المرتبطة بالعمل.
- لا يوجد ارتباط دال بين الضغوط المرتبطة بالعمل والمساندة الاجتماعية.
- انخفاض الشعور بالضغوط المرتبطة بالعمل، وارتفاع مستوى الرضا عن العمل لدى المعلمين الأكبر سناً و الأكثر في عدد سنوات الخبرة.
- معلمي التربية الخاصة يفضلون زيادة مستوى المساندة الاجتماعية في الأبعاد الانفعالية والمعلومات.



4- دراسة شانج **Shang,G. (1991)**: التي اهتمت بتحليل متغيرات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (94) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وطبق على العينة استفتاء مينسوتا للرضا الوظيفي، وأداة مسح أبعاد المرتب، ومسؤولية المعلم، والعلاقات بالموجهين، والعلاقات المرتبطة بالعمل وظروف الإعاقة، وسلوكيات الطلاب ومشكلاتهم. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين المساعدات الفردية للمعلم، والعلاقات بالموجهين، وخدمات الإشراف والتوجيه وبين الرضا الوظيفي لمعلم التربية الخاصة.

5- دراسة ليتريل **Littrell (1992)**: هدفت إلى التعرف على أثر مساندة النظار على الضغوط، والرضا عن العمل، الصحة الشخصية، الالتزام المدرسي، ونية البقاء في مهنة التدريس لدى معلمي التربية الخاصة والعامة، وتكونت عينة الدراسة من (201) معلماً من معلمي الطلاب المضطربين انفعالياً، (206) من معلمي الطلاب المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وتشكلت عينة معلمي المدارس العامة عن طريق تعليمات من الباحث لمعلمي التربية الخاصة المشاركين في الدراسة بإعطاء الاستبانات لمعلمي التلاميذ الأسوياء الموجودين معهم في المباني، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

- ارتفاع مستوى المساندة الانفعالية لمعلمي التربية الخاصة والعامة عند مقارنتها بأبعاد المساندة الاجتماعية الأخرى.

- وجود علاقة بين كل من الرضا عن العمل، الالتزام المدرسي، الصحة الشخصية.

- وجود علاقة سالبة ودالة بين المساندة الانفعالية والضغوط لدى معلمي التربية الخاصة.

(الزهراني ورشدي، 2010: 285)

6- دراسة بيلينجسلي وكروس **Billingsley & cross (1992)**: التي حاولت تحديد المتغيرات التي تؤثر على الالتزام والرضا المهني لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (558) معلماً من معلمي التربية الخاصة، (589) معلماً من معلمي التعليم العام، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الرضا المهني لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام يرتبط بزيادة مساندة القادة، والانخراط في العمل والمستويات المنخفضة من صراع الدور والضغوط.

7- دراسة واي فن **way-fun (1995)**: وتهدف إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الخاصة بذوي التخلف العقلي على عينة قوامها (112) معلماً، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك نسبة ضئيلة من المعلمين أبدت الرغبة في الاستقالة من عملها بنسبة تتراوح بين 6، 11% من المعلمين. (الزهراني ورشدي، 2010: 285)

8- دراسة كامنجس **Cummings (1995)**: اهتمت بفحص العلاقة بين الضغوط والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (292) معلماً من معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية، وطبق على العينة الأدوات الآتية: قائمة ماسلاش للاحتراق، استفتاء مينسوتا للرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التلاميذ مختلفي الإعاقة، ومعلمي المدارس بالتعليم العام، وتوصلت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات الديموجرافية بالرضا الوظيفي والحالة الاجتماعية.

9- دراسة إيفان وهو هنشيل **Evans, Hohenshil (1997)**: هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا المهني للمرشد النفسي وكل من الإشراف والترقية، وتكونت عينة الدراسة من (505) مرشدين، وطبق عليهم استبيان مينسوتا للرضا، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن المرشدين راضون عن وظائفهم فكانوا أكثر رضا عن الخدمات الاجتماعية والقيم الأخلاقية،

وبالرغم من رضاهم فإن 20، 76% يشيرون إلى أنهم كانوا ينوون ترك وظائفهم خلال السنوات الخمس المقبلة.

10- دراسة آن **Ann, G.I (1997)**: حاولت التعرف على الرضا عن العمل والاتجاهات نحو التدريس لدى معلمي التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ ذوي الفئات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (233) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: استمارة بيانات ديموجرافية شخصية، استبيان الرضا عن العمل للمعلمين، مقياس اتجاهات المعلم.

وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أهم العوامل التي تنبأت بالرضا عن العمل والاتجاهات نحو التدريس هي:

سنوات الخبرة في التدريس، وإدراك مدى الكفاءات المؤهلة للوفاء باحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، التدريب الرسمي.

11- دراسة بروتن **braton (2002)**: استهدف معرفة العوامل المرتبطة بنية البقاء في العمل بالتدريس لدى معلمي التربية الخاصة وتكونت عينة الدراسة من (156) معلماً من معلمي التربية الخاصة وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- وجود تأثير إيجابي لكل من سنوات الخبرة بالتدريس، والرضا عن العمل، والالتزام، على البقاء بنية التدريس للفئات الخاصة.

- أثرت الضغوط التي يواجهها المعلم (معلم التربية الخاصة) تأثيراً سلباً على الرضا عن العمل.

- ارتبطت مساندة المدير بالرضا عن العمل للمعلمين. (النواصرة وكريشان، 2010).

12- دراسة stempien Lorie Lobe (2002): تسعى لمقارنة الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على عينة قوامها (116) معلماً ومعلمة، وطبق على العينة مقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم رضا معلمي التربية الخاصة بشكل أكبر من معلمي التعليم العام وتمثلت أسباب عدم الرضا في الإحباط والضغط المهنية خاصة لدى معلمي التربية الخاصة الأصغر سناً والأقل خبرة.

### 3-3 التعليق على الدراسات السابقة:

اهتمت أغلب الدراسات المشار إلى ملخصاتها في هذا الفصل بالبحث في موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ويلحظ من تفحص أهدافها أنها كانت تهدف إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي هذه الفئة، وكذلك الخصائص الشخصية لهؤلاء المعلمين وعلاقتهم مع المجتمع، كما أن أغلبها اعتمد على أسلوب التقييم الذاتي للمعلمين، وذلك كما في دراسة صندوق الملكة علياء 1984 ودراسة الحديدي 1990 و 1991، وفي دراسات أخرى استهدفت المعلمين الذين حضروا برامج تدريبية في هذا المجال كما في دراسة السويدي 1992 ودراسة مراد 1993 ودراسة فراج 1998.

وبالرغم من وجود الكم الكبير من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، إلا أنه يمكن القول أن لكل دراسة طابعها الخاص المستمد إما من متغيراتها الأساسية أو من المجتمع الذي أجريت عليه، أو حتى من أدواتها ومنهجها، ومن تفحص نتائج الدراسات المبينة في هذا الفصل يمكن الإشارة إلى الآتي:

#### أ- فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

يلحظ من مراجعة الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت إعداد معلمي ذوي الاحتياجات وتدريبهم ضمن برنامج محدد لهذا الغرض.

فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك عدداً كبيراً من معلمي التربية الخاصة غير مؤهلين لطبيعة العمل ووجود عجز واضح في الأعداد المطلوبة وفي الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة وضرورة تأهيلهم من خلال دورات تدريبية وتوفير حوافز مادية مناسبة لهم وزيادة فاعلية البرامج التدريبية من خلال زيادة الساعات التدريبية.

وأوصت الدراسات بضرورة تأهيل معلمي ذوي الاحتياجات قبل الخدمة وأثناءها من خلال برامج تدريبية متنوعة تسهم في تحسين أدائهم و تطويره بكفاءة وفاعلية لينعكس ذلك على طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالتالي تنعكس تلك النتائج على المجتمع بتقديم الخدمات المميزة المرتكزة على أصول علمية باعتبار المعلم عصب العملية التربوية والعنصر الرئيسي الذي يركز عليه في تحقيق الأهداف التربوية.

وقد استفادت الباحثة من بعض الدراسات والأبحاث في المجالات التالية:

- 1- بناء أداة الدراسة الحالية والاستزادة من أدبها التربوي بما يحقق الأهداف المرجوة للارتقاء بواقع التربية الخاصة في ليبيا الحبيبة.
- 2- زيادة الاهتمام بالجانب العملي وضرورة تحقيق التوازن والترابط بين المقررات العملية و المهنية.
- 3- الاهتمام بعملية إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها.
- 4- تطوير الاهتمام بتكنولوجيا التعلم والتعليم في عمليتي التعليم والتعلم.
- 5- تحدي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمهارات التدريس.

#### **ب. فيما يتعلق بالرضا المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:**

من الملاحظ أن الدراسات السابقة التي تناولت الرضا المهني اختلفت فيما بينها من حيث تناولها لبعض المتغيرات، فهناك بعض الدراسات تناولت الرضا بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام مثل دراسة ستمين ولوب (2002)stempien & loeb، ودراسة آن ann

(1997)، ودراسة حرب (1985)، التي توصلت في نتائجها إلى عدم الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة بشكل أكبر من معلمي التعليم العام، ويرجع ذلك إلى شعورهم بالإحباط نتيجة الضغوط المهنية التي تقع عليهم خاصة الأصغر سناً و الأقل خبرة.

وتناولت بعض الدراسات مقارنة الرضا المهني لدى فئتين من فئات الإعاقة (المتخلفين عقلياً - والصم والبكم) في مستويات الرضا الوظيفي مثل: دراسة حمدان على (1997)، ومنها ما تناول علاقة ضغوط العمل بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة مثل دراستي ستون وهوبيرتي (1984، Sutton & huberty) وكافاري (1988، chavarria).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن من العوامل المؤثرة على الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة ارتفاع مستوى المساندة الانفعالية، وأن المتغيرات المرتبطة بالعمل مثل التفاعل مع الناظر أو المدير، والعلاقات الحميمة والتفاؤل، تعد من أكثر وأقوى المؤشرات التي تدل على المساندة (1992، littrell)، (1988، chavarria)، (2002، bruton). وعن نية البقاء في العمل لدى معلمي التربية الخاصة، توصلت دراسة واي فان (1995، way fun) إلى أن هناك نسبة ضئيلة من معلمي ذوي التخلف العقلي أبدت الرغبة في الاستقالة نتيجة الضغوط المهنية التي تقع عليهم. واتفقت معظم الدراسات على أن الخبرة في التدريس تؤدي إلى مستوى مرتفع من الرضا المهني والاتجاه نحو التدريس وهذا ما توصلت إليه دراسة ستمبن ولوب (2002، stempien & loeb)، (2002، bruton)، (1997، ann)، (1988، chavarria).

- ومن الدراسات السابق ذكرها نتمكن من استنتاج عدد من النقاط نوجزها فيما يلي:

1- غالبية الدراسات السابقة ركزت على توضيح العلاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات مثل: الجنس، الخبرة، المؤهل، التخصص، الجنسية، الحالة الاجتماعية، المراحل التعليمية.

2- يعاني معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات نفسية عديدة قد تولد لديهم عدم الشعور بالرضا عن الحياة.

3- يرتبط الشعور بالرضا عن الحياة لدى معلمي التربية الخاصة بعدد من المشكلات النفسية ومنها الضغوط النفسية وتدني مفهوم الذات والاكتماب والقلق وتدني تقدير الذات.

4- رضا معلمي التربية الخاصة يتأثر بنمط الإدارة داخل المدرسة و بالراتب الشهري الذي يحصل عليه المعلم.

5- قد توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الرضا عن العمل وذكرت بعض الدراسات أن الخبرة قد تلعب دوراً في الشعور بالرضا عن الحياة وعلى النقيض اختلفت بعض الدراسات مع ذلك.

## **الفصل الرابع**

### **المنهج والإجراءات**

1-4 **منهج البحث.**

2-4 **مجتمع البحث.**

3-4 **خصائص عينة البحث.**

4-4 **أدوات البحث.**

5-4 **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.**



يتضمن هذا الفصل الإجراءات الميدانية والأساليب المنهجية التي قامت بها الباحثة بهدف الكشف عن العلاقة بين الاحتياجات التدريبية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة ومستوى الرضا المهني لدى العينة المقصودة بالبحث، وكان إجراء الدراسة قد استمر في خطوات تتضح في الآتي:

#### 1-4 منهج البحث:

يسعى أي بحث للإجابة عن أسئلة محددة، وهذا يتطلب جمع بيانات للإجابة عن تلك الأسئلة، وإذا كان الحال في هذه الدراسة يتعلق بالوضع الراهن، فإن المنهج الوصفي الارتباطي هو الذي يحدد طبيعة المتغيرات في الوقت الراهن وذلك من خلال الآتي:

1- قياس مدى الاحتياجات التدريبية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة ومستوى الرضا المهني لدى أفراد عينة الدراسة.

2- وصف الاختلافات بين أفراد عينة الدراسة ذوي الرضا المهني المرتفع وذوي الرضا المهني المنخفض في ضوء ترتيبهم لأولويات الاحتياجات التدريبية.

3- وصف العلاقة بين متغيرات الدراسة الرئيسة والمجالات التي تتكون منها وهي: الاحتياجات التدريبية والرضا المهني لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

#### 2-4 مجتمع البحث:

تهدف الدراسة إلى جمع بيانات تتعلق بالاحتياجات التدريبية والرضا المهني لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بالمراكز التابعة لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة مصراتة. ومن ضمن أهداف تلك المراكز: "تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من اكتساب المهارات الحركية والوجدانية والمعرفية التي تساعدهم في تحقيق التواصل الإيجابي والتوافق مع

البيئة المحيطة. (أهداف مراكز الفئات الخاصة، منشور صدر عن اللجنة الشعبية العامة للتعليم:2008).

واختارت الباحثة عدد (6) مراكز من منطقة مصراتة، وذلك لإجراء الدراسة الميدانية فيها، ووقع الاختيار على تلك المنطقة وهذه المدارس للاعتبارات الآتية:

- 1- سهولة الحصول على عينات متشابهة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- 2- سهولة الحصول على العينة المناسبة من معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في تخصصات مختلفة ويتعاملون مع فئات متنوعة وهي: الصم والبكم، والمكفوفين، وكذلك حالات التخلف العقلي، والحالات التي تعاني من طيف التوحد. والجدول (1) يوضح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية وحجمها في الدراسة الأساسية والمراكز التي تنتمي إليها. وذلك بعد استبعاد الحالات التي لا تنطبق عليها مواصفات العينة حسب استمارة البيانات الأولية التي سيأتي توضيحها لاحقاً.

#### جدول (1)

حجم عينة الدراسة من معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة

نسبة العينة الأساسية	عينة أساسية	عينة استطلاعية	عدد المعلمين	نوع الإعاقة
64.1%	25	8	39	القدرات الذهنية
89.4%	34	8	38	طيف التوحد
83.3%	20	7	24	الصم وضعاف السمع
90.9%	30	9	33	المكفوفون وضعاف البصر
81.3%	109	32	134	المجموع

وبهذا بلغ إجمالي عدد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه المراكز (134) معلمة، وبلغ حجم عينة الدراسة الاستطلاعية (32) معلمة، وبلغ حجم عينة الدراسة النهائية (109) معلمة، ممثلة لنسبة (81.3%) من إجمالي عدد المعلمات. وفيما يلي توضيح لخصائص عينة الدراسة.

### 3-4 خصائص عينة البحث:

#### أ- متغير الحالة الاجتماعية والعمر الزمني:

تفيد بعض متغيرات الخلفية عن المبحوثين في تفسير نتائج الدراسة، وبخاصة متغيري الحالة الاجتماعية والعمر الزمني، لذلك ينبغي الإحاطة بهما حتى تتحقق عملية المقارنة ويسهل التفسير والتحليل داخل كل متغير، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تلك المتغيرات.

#### جدول (2)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الحالة الاجتماعية والعمر الزمني

العمر الزمني			الحالة الاجتماعية		
النسبة	العدد	العمر	النسبة	العدد	الحالة
39.4%	43	أقل من 30	31.2%	34	متزوجة
44.0%	48	30 - 40	68.8%	75	عزبة
16.6%	18	41 فما فوق	-	-	ممتنع
100%	109		100%	109	المجموع

يُلاحظ من بيانات الجدول (2) أن نسبة أفراد عينة الدراسة من المتزوجات قد بلغت

(31.2%)، في حين بلغت نسبة غير المتزوجات (68.8%)، وبالنظر في العمر الزمني لمعلمات

ذوي الاحتياجات الخاصة نلاحظ أن نسبة (39.4%) أعمارهن أقل من 30 سنة وأن (44.0%) منهن تتراوح أعمارهن بين 30 و 40 سنة، أما من تجاوزت أعمارهن (40) سنة فقد بلغت نسبتهن (16.6%) فقط، وهذا يعني أن أغلب معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة هن من غير المتزوجات وأن أعمارهن أقل من (40) سنة.

### ب- متغير الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التأهيلية:

تختلف الخبرات والمؤهلات العلمية لأفراد عينة الدراسة من العاملين في مجال تربية الفئات الخاصة، ويختلفون أيضاً في الفرص المتاحة لهم لغرض التأهيل المهني للعمل مع تلك الفئات، فكل فئة لها مناهجها الدراسية الخاصة بها التي تختلف في محتواها وأهدافها وطرق تدريسها عن مناهج الفئات الخاصة الأخرى، والجدول (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب تلك المتغيرات.

### جدول (3)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التأهيلية

الدورات التدريبية			المؤهل العلمي			مدة الخبرة		
النسبة	العدد	الدورات	النسبة	العدد	المؤهل	النسبة	العدد	المدة
49.5%	54	لا يوجد	19.3%	21	د. متوسط	33.1%	36	أقل من 5 سنوات
23.9%	26	3 - 1	17.4%	19	د. عال	43.1%	47	5 - 10
13.8%	15	6 - 4	60.6%	66	جامعي	13.7%	15	11 - 15
12.8%	14	أكثر من 6	2.7%	3	فوق الجامعي	10.1%	11	أكثر من 15
100%	109	المجموع	100%	109	المجموع	100%	109	المجموع

تشير البيانات في الجدول (3) أن أغلب معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة تتراوح مدة عملهن في هذا المجال من (5-10) سنوات، حيث بلغت نسبتهن (43.1%) من إجمالي

المعلمات، ثم فئة الأقل من (5 سنوات) بنسبة (33.1%)، أما من كانت خبرتهن في العمل مع الفئات الخاصة تتراوح بين (11-15) سنة فقد كانت نسبتهن (13.7%)، في حين أن مدة الخبرة الأكثر من (15) سنة في حدود (10.1%) فقط، وهذا يعني أن أغلب معلمات هذه الفئة لم تتجاوز خبرتهن (10) سنوات، وعلى الجانب الآخر نجد المؤهلات الجامعية هي الفئة الأكثر نسبة في العمل في هذا المجال، وأن ما يقرب من نصف المعلمات لم يتحصلن على دورات تدريبية.

#### 4-4 الأدوات المستخدمة في البحث:

أولاً: استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثة: ملحق 3 ص 142)

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات الأولية عن عينة الدراسة على استمارة تتضمن بيانات أساسية عن المعلمة مثل: العمر وعدد سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية، وهي مبينة في الجدولين (2، 3).

ثانياً: مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحثة: ملحق 3 ص 142)

ثالثاً: مقياس الرضا المهني. (إعداد الباحثة: ملحق 3، 144)

#### مرحلة إعداد مقياس الاحتياجات التدريبية وحساب محدداته السيكومترية:

أجرت الباحثة مسحاً لبعض الاختبارات والمقاييس العربية والمترجمة التي هدفت لقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها مقياس الاحتياجات التدريبية للجمالي وسعيد (2003)، وبطاقات ملاحظة لقياس أداء المعلم إعداد ناسة (2008)، ومقياس الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المعوقين من إعداد الصمادي وعبد الفتاح (2008)، وقد حرصت الباحثة بعد الاطلاع على الآراء النظرية في مجال الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة على تجميع عدد كبير من العبارات، وبعد عرض تلك العبارات على الأستاذ المشرف وبعض المتخصصين لغرض التحكيم المبدئي، تم الاتفاق أو الإجماع المبدئي على عدد من العبارات وهي التي تلائم البيئة المحلية لعينة الدراسة في كل مكون من مكونات متغير الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة لمبدأ الاختصار غير المخل؛ وحرصاً على ترغيب المبحوثين وعدم نفورهم من الطول الممل، تمت صياغة المفردات بألفاظ سهلة القراءة وبسيطة الفهم.

### وصف الاختبار:

يتكون مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته المبدئية من (40) عبارة، تمثل كل (8) منها مكوناً من المكونات الخمسة التي حددتها الباحثة في الآتي:

- 1- الحاجة للتدريب في مجال معرفة الخصائص الإرشادية.
- 2- الحاجة للمعرفة في مجال المناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 3- الحاجة لمعرفة التوجهات الحديثة في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 4- الحاجة لمعرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية.
- 5- الحاجة لمعرفة النظم و التشريعات والتعامل مع المحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة.

### صدق مقياس الاحتياجات التدريبية:

تم الاعتماد على عدد من أنواع الصدق للتأكد من صلاحية قياس العبارات لما وضعت لقياسه ومن أهمها ما يلي:

#### 1- صدق المحتوى:

تم عرض الاختبار بصورته الأولية على عدد (8) محكمين مختصين في علم النفس، وهم من أعضاء هيئة التدريس بالأكاديمية الليبية فرع مصراتة وبعض الجامعات الليبية الأخرى، وقد

شمل المقياس -كما عرض على هيئة التحكيم- تعريفاً لكل مكونٍ من مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان التحكيم ينصب على الآتي: (ملحق 1 ص 137 يوضح هيئة التحكيم)

(أ) تحديد مدى انتماء كل عبارة للمجال الذي وضعت لقياسه، وتحديد مدى مناسبتها للبدائل المطروحة.

(ب) إبداء الرأي حول الصياغة الإجرائية للعبارات، ومدى مناسبة المفاهيم وصياغتها اللغوية لعينة الدراسة.

واتفق المحكمون على اعتبار المكونات الخمسة التي تم تحديدها أساساً منطقياً يُبنى عليه الاختبار، وانفقوا على أن كل مفردات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه، وتتنمي لأبعادها. والجدول (4) يوضح العبارات التي يتكون منها كل مكونٍ من مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية والتعديلات التي أجريت عليها.

#### جدول (4)

العبارات التي يتكون منها كل مكون من مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية والتعديلات التي أجريت عليه

الرقم	العبارة قبل التعديل	الاقتراح بشأنها
أولاً: الحاجة للتدريب في مجال معرفة الخصائص الإرشادية		
1	معرفة الخصائص النفسية للمعاقين.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة
2	دمج الأطفال المعوقين مع بعضهم.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
3	طرق معالجة المشكلات السلوكية المصاحبة للإعاقة.	لا يوجد تعديل
4	تحديد البرامج الإرشادية الجماعية للمعوقين.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة
5	القدرة على وضع البرامج التربوية الفردية.	لا يوجد تعديل
6	تعديل سلوك الأطفال المعوقين.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم	العبرة قبل التعديل	الاقتراح بشأنها
7	استخدام الاختبارات النفسية.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
8	تحديد أنشطة غير منهجية تساعد في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
ثانياً: الحاجة للمعرفة في مجال المناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.		
9	إنتاج وسائل تعليمية مناسبة تساعد في تدريس ذوي الاحتياجات.	لا يوجد تعديل
10	القدرة على تكيف الوسائل التعليمية بما يتناسب وفئات ذوي الاحتياجات.	لا يوجد تعديل
11	التأهيل المهني والمعرفة بأساليب التدريس الحديثة.	لا يوجد تعديل
12	تكيف المناهج الدراسية العامة في التربية الخاصة.	لا يوجد تعديل
13	تنظيم الفترات الانتقالية بين نشاط وآخر بفاعلية.	لا يوجد تعديل
14	بناء الاختبارات التحصيلية الخاصة بالمعوقين.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة
15	القدرة على تخطيط وإعداد البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
16	المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفعالة.	لا يوجد تعديل
ثالثاً: الحاجة لمعرفة التوجهات الحديثة في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:		
17	التخلص من الأساليب التقليدية في التعامل مع الفئات الخاصة.	لا يوجد تعديل
18	التدريب على استخدام الحاسب التعليمي في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
19	مهارة استخدام أجهزة وتقنيات متطورة.	لا يوجد تعديل
20	فهم أساليب التدريس الحديثة في التربية الخاصة.	لا يوجد تعديل
21	الحصول على التكنولوجيا المساندة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
22	معرفة الألعاب التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
23	تحديد المداخل التدريسية التي تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة.	لا يوجد تعديل
24	القدرة على فهم المتغيرات المعاصرة والاتجاهات العالمية الحديثة في التربية الخاصة.	لا يوجد تعديل
رابعاً: الحاجة لمعرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية:		
25	تحديد نوع الإعاقة وتمييزها عن غيرها.	لا يوجد تعديل



الرقم	العبرة قبل التعديل	الاقتراح بشأنها
26	التحديد الدقيق لأسباب الإعاقات المختلفة.	لا يوجد تعديل
27	استخدام المقاييس والاختبارات الخاصة بالتشخيص.	لا يوجد تعديل
28	معرفة الآثار الجانبية الناجمة عن تناول الأدوية.	لا يوجد تعديل
29	تشخيص الوضع الحالي لكل تلميذ ومقدار العجز لديه.	لا يوجد تعديل
30	القدرة على التعامل مع الحالات الطارئة.	لا يوجد تعديل
31	معرفة الأمراض التي تعوق تقدم ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
32	المشكلات الجسمية الناجمة عن الإعاقة.	التعرف على المشكلات الجسمية الناجمة عن الإعاقة.
خامساً: الحاجة لمعرفة النظم والتشريعات والتعامل مع المحيطين:		
33	معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوق في تلقي تعليمه.	لا يوجد تعديل
34	معرفة التشريعات المتعلقة بالمعوقين.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة
35	العمل مع الآخرين ضمن فريق التربية الخاصة.	لا يوجد تعديل
36	تعديل الاتجاهات نحو المعوقين.	لا يوجد تعديل
37	إرشاد الأسرة بطرق الوقاية من الإعاقة.	لا يوجد تعديل
38	تنظيم الزيارات واللقاءات خارج مؤسسات التربية الخاصة.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
39	المشاركة في أنشطة تبرز قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
40	معرفة المراكز المتخصصة وإحالة ذوي الاحتياجات إليها.	لا يوجد تعديل

## 2- صدق الاتساق الداخلي:

تم الاعتماد في اختيار فقرات المقياس الحالي على عددٍ من المقاييس الأخرى التي طبقت في دراسات سابقة، وعليه فإن الاتساق الداخلي استخدم هنا للتحقق من صدق البناء أو التكوين لهذه الأداة وذلك من خلال الآتي:

أ- حساب قيمة الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجة المجال الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة مكونة من (32) معلمة، والجدول (5) يوضح ذلك:

## جدول (5)

يبين صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاحتياجات التدريبية

قيمة الارتباط		م	قيمة الارتباط		م	قيمة الارتباط		م	قيمة الارتباط		م
درجة المقياس	درجة المجال		درجة المقياس	درجة المجال		درجة المقياس	درجة المجال		درجة المقياس	درجة المجال	
**0.60	0.18	31	**0.78	**0.78	21	**0.70	**0.75	11	**0.50	**0.66	1
**0.71	**0.83	32	**0.68	**0.60	22	**0.69	**0.66	12	**0.73	**0.75	2
**0.50	**0.59	33	**0.85	**0.83	23	**0.83	**0.83	13	*0.39	**0.50	3
**0.70	**0.66	34	**0.67	**0.76	24	**0.84	**0.79	14	**0.53	**0.60	4
**0.72	**0.80	35	**0.74	**0.77	25	**0.60	**0.74	15	**0.76	**0.87	5
0.33	0.33	36	**0.67	**0.49	26	**0.75	**0.77	16	0.08	0.06	6
**0.59	**0.78	37	**0.64	**0.61	27	**0.73	**0.87	17	*0.39	**0.62	7
**0.69	**0.82	38	**0.73	**0.75	28	**0.58	**0.76	18	**0.47	**0.50	8
**0.72	**0.78	39	**0.64	**0.67	29	**0.51	**0.54	19	**0.77	**0.84	9
**0.46	**0.62	40	0.30	0.20	30	**0.53	**0.57	20	**0.80	**0.81	10

\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  \*\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.01 \geq \alpha)$

تشير بيانات الجدول (5) إلى أن مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية تتمتع بدرجة اتساق داخلي يتراوح بين مستوى دلالة إحصائية  $(0.05 \geq \alpha)$  و  $(0.01 \geq \alpha)$  باستثناء أربع عبارات لم تكن مرتبطة مع المجالات التي تنتمي إليها منها ثلاث عبارات ضمن المجال الأول: وهي التي تحمل رقم (6)، (31)، (36)، وكذلك العبارة (30) فهي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في ارتباطها بالمكون الفرعي الذي تنتمي إليه وهو المجال الخامس، ولكن ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وصل إلى مستوى  $(0.01)$ ، وبهذا يمكن القول بأن هذا المقياس تتوفر له محددات سيكومترية جيدة ويمكن الاعتماد على نتائجه بدرجة مقبولة من الثقة بعد حذف العبارات المشار إليها.

ب- حساب قيمة الارتباط بين المكونات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وذلك على عينة مكونة من (32) معلمة، والجدول (6) يوضح ذلك:

## جدول (6)

قيم الارتباط بين المكونات الفرعية لمقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والدرجة الكلية للمقياس

المكونات	الخصائص الإرشادية	المناهج والتدريس	التوجهات الحديثة	أسباب الإعاقة	النظم والتشريعات
الخصائص الإرشادية	//	//	//	//	//
المناهج والتدريس	**0.75	//	//	//	//
التوجهات الحديثة	**0.86	**0.76	//	//	//
أسباب الإعاقة	**0.89	**0.79	**0.84	//	//
النظم والتشريعات	**0.78	**0.82	**0.70	**0.86	//
الدرجة الكلية	**0.92	**0.90	**0.91	**0.95	**0.91

\*\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.01 \geq \alpha)$

توضح بيانات الجدول (6) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمكونات مقياس الاحتياجات التدريبية دالة إحصائياً عند مستوى  $(0.01)$ ، وهذا يعني ارتباط كل مكون من مكونات المقياس بالمقياس ككل، وهذا يدل على أن أداة جمع البيانات تتمتع بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاطمئنان لاستخدامها على عينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

**ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:**

للتحقق من ثبات المقياس ككل وكل مكون من مكوناته والمتمثلة في: (معرفة الخصائص الإرشادية- المناهج وأساليب التدريس- التوجهات الحديثة في العمل- أسباب الإعاقة وأبعادها- النظم والتشريعات) تم استخدام طريقة القسمة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون.

والجدول (7) يوضح نتائج حساب الثبات.

## جدول (7)

معاملات ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية محسوباً بطريقة  
القسمة النصفية

مكونات المقياس	قبل التصحيح	بعد التصحيح
معرفة الخصائص الإرشادية	0.64	0.71
المناهج وأساليب التدريس	0.72	0.76
التوجهات الحديثة في العمل	0.80	0.84
أسباب الإعاقة وأبعادها	0.83	0.89
النظم والتشريعات	0.81	0.86
الدرجة الكلية	0.86	0.91

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) إلى أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة القسمة النصفية لمكونات مقياس الاحتياجات التدريبية تراوحت بين (0.71: 0.89) وأن ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية بكل مكوناته قد بلغ (0.91)، وبشكل عام فإن مثل هذه القيم تعد مقبولة لأغراض هذه الدراسة ويمكن الاعتماد على هذا المقياس.

### تصحيح مقياس الاحتياجات التدريبية:

لتصحيح مقياس الاحتياجات التدريبية أعطيت 5 درجات لكل إجابة تعبر عن حاجة أفراد العينة للتدريب بدرجة كبيرة جداً، و4 درجات إذا كانت الحاجة كبيرة، و3 للمتوسطة، ودرجتان للقليلة ودرجة واحدة للقليلة جداً، وبالعكس إذا كانت العبارة في الاتجاه المغاير. وتجدر الإشارة إلى أن عبارات المقياس قد وزعت بشكل عشوائي، حيث جاء ترتيب العبارات على النحو الآتي:

المجال الأول: الحاجة للتدريب في مجال معرفة الخصائص الإرشادية، وتحمل عباراته

الأرقام الآتية: (1، 10، 15، 20، 25).

المجال الثاني: الحاجة للمعرفة في مجال المناهج وأساليب التدريس، وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (2، 6، 11، 16، 21، 26، 29، 33).

المجال الثالث: الحاجة لمعرفة التوجهات الحديثة في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (3، 7، 12، 17، 22، 27، 30، 34).

المجال الرابع: الحاجة لمعرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية، وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (4، 8، 13، 18، 23، 28، 31، 35).

المجال الخامس: الحاجة لمعرفة النظم والتشريعات، وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (5، 9، 14، 19، 24، 32، 36).

### **مرحلة إعداد مقياس الرضا المهني وحساب محدداته السيكومترية:**

أجرت الباحثة مسحاً لبعض الاختبارات والمقاييس العربية والمترجمة التي هدفت لقياس الرضا المهني لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها مقياس مستوى رضا معلم المكفوفين عن مهنة التدريس إعداد الخباز ومطر (2003)، ومقياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال تعريب: محمد غازي الدسوقي (2011)، مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام إعداد عبد الجبار (2004)، وقد حرصت الباحثة بعد الاطلاع على الآراء النظرية في مجال الرضا المهني لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة على تجميع عدد كبير من العبارات، وبعد عرض تلك العبارات على الأستاذ المشرف وبعض المتخصصين لغرض التحكيم المبدئي، تم الاتفاق أو الإجماع المبدئي على عدد من العبارات وهي التي تلائم البيئة المحلية لعينة الدراسة في كل مكون من مكونات متغير الرضا المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. ومراعاة لمبدأ الاختصار غير المخل؛ وحرصاً على ترغيب المبحوثين وعدم نفورهم من الطول الممل، تمت صياغة المفردات بألفاظ سهلة القراءة وبسبطة الفهم.

## وصف الاختبار:

يتكون مقياس الرضا المهني لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته المبدئية من

(56) عبارة، تمثل كل (8) منها مكوناً من المكونات السبعة التي حددتها الباحثة في الآتي:

- 1- الرضا عن طبيعة العمل وظروفه.
- 2- الرضا عن المرتبات والمزايا المادية.
- 3- الرضا عن الترقية.
- 4- مجال العلاقة مع المسؤولين والإدارة (المشرفين).
- 5- الرضا عن العلاقة مع زملاء العمل.
- 6- الرضا عن العلاقة مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 7- الرضا عن التقدير واحترام الذات.

## صدق مقياس الرضا المهني:

تم الاعتماد على عدد من أنواع الصدق للتأكد من صلاحية قياس العبارات لما وضعت

لقياسه ومن أهمها ما يلي:

1- **صدق المحتوى:** تم عرض الاختبار بصورته الأولية على عدد (8) محكمين مختصين في

علم النفس، وهم من أعضاء هيئة التدريس بالأكاديمية الليبية فرع مصراتة وبعض الجامعات

الليبية الأخرى، وقد شمل المقياس كما عرض على هيئة التحكيم تعريفاً لكل مكون من مكونات

مقياس الرضا المهني لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان التحكيم منصفاً على الآتي:

(ملحق 1 ص 137 يوضح هيئة التحكيم)

(أ) تحديد مدى انتماء كل عبارة للمجال الذي وضعت لقياسه، وتحديد مدى مناسبتها

للبدائل المطروحة.

(ب) إبداء الرأي حول الصياغة الإجرائية للعبارات، ومدى مناسبة المفاهيم وصياغتها

اللغوية لعينة الدراسة.

واتفق المحكمون على اعتبار المكونات التي تم تحديدها أساساً منطقياً يُبنى عليه

الاختبار، واتفقوا على أن كل مفردات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه، وتنتمي لأبعادها.

والجدول (8) يوضح العبارات التي يتكون منها كل مكون من مكونات مقياس الرضا المهني

والتعديلات التي أجريت عليها.

### جدول (8)

العبارات التي يتكون منها كل مكون من مكونات مقياس الرضا المهني والتعديلات التي أجريت عليه

ر.م	العبارة قبل التعديل	الاقتراح بشأنها
أولاً: - الرضا عن طبيعة العمل وظروفه:		
1	يوفر لي العمل الذي أؤديه الراحة والطمأنينة.	لا يوجد تعديل
2	نصابي من الحصص الأسبوعية مناسب.	الجدول الدراسي مناسب لي.
3	أفكر في ترك مهنة تدريس الفئات الخاصة.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
4	مهنة تدريس الفئات الخاصة مهنة رتيبة.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
5	أشعر بالندم على اختياري لمهنة تدريس الفئات الخاصة.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
6	توافر الإمكانيات يساعدني على إتقان عملي.	لا يوجد تعديل
7	أرغب في الاستمرار في عملي هذا ولا أسعى للانتقال.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال
8	ظروف العمل في مدرسة الفئات الخاصة جيدة ومريحة.	لا يوجد تعديل
ثانياً: - الرضا عن المرتبات والمزايا المادية:		
1	يتناسب الراتب مع طبيعة العمل.	لا يوجد تعديل
2	يتناسب الراتب مع الجهد المبذول في العمل.	لا يوجد تعديل
3	يوفر الراتب العيش الكريم.	لا يوجد تعديل
4	أتسلم راتبي بانتظام.	لا يوجد تعديل
5	أعاني من عدم كفاية الراتب لسد رمق الحياة.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
6	أشعر بالضيق لعدم وجود حوافز مادية.	لا يوجد تعديل
7	يتناسب الراتب مع الوضع الاقتصادي العام في المجتمع.	لا يوجد تعديل
8	يوفر عملي بالتدريس الأمن المالي بالنسبة لي.	لا يوجد تعديل

ر.م	العبارة قبل التعديل	الاقتراح بشأنها
ثالثاً: - الرضا عن الترقية:		
1	فرصة الترقية متاحة بشكل منظم.	لا يوجد تعديل
2	تعتمد فرصة الترقية على المؤهل العلمي.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
3	هناك من يحصل على ترقية لا يستحقها.	لا يوجد تعديل
4	فرص الترقية التي نتحصل عليها محدودة.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال والدرجة الكلية
5	ترقية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يترتب عليها عائدٌ مناسب.	لا يوجد تعديل
6	يُتيح لي تدريس المعاقين حضور دورات تأهيلية عليا للترقية.	لا يوجد تعديل
7	نظام الترقيات عادل (منصف) في عملي.	لا يوجد تعديل
8	يوفر التدريس فرصا للترقي.	لا يوجد تعديل
رابعاً: - مجال العلاقة مع المسؤولين والإدارة (المشرفين):		
1	أشعر بأن المسؤولين يحترمونني.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
2	أعتقد أن المسؤولين يقدرون معلمي التربية الخاصة.	لا يوجد تعديل
3	يحترم المسؤولون آرائي واقتراحاتي المهنية.	لا يوجد تعديل
4	يتقبل المسؤولون النقد البناء.	لا يوجد تعديل
5	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات.	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات بالمؤسسة.
6	يعتمد المدير على أسلوب الحوار والمناقشة.	لا يوجد تعديل
7	أشعر بالتفاهم مع مدير المدرسة.	لا يوجد تعديل
8	تقدّر إدارة المدرسة ما أقوم به من جهد خلال تأديتي لعملي.	لا يوجد تعديل
خامساً: - الرضا عن العلاقة مع زملاء العمل:		
1	يحرص الزملاء على تبادل الخبرات فيما بينهم.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال والدرجة الكلية
2	يتبادل الزملاء مشاعر الود و الاحترام.	لا يوجد تعديل
3	يتواصل الزملاء بأساليب مقبولة.	لا يوجد تعديل
4	علاقتي مع زملاء العمل قائمة على الفتور و النفور.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
5	زملائي في العمل مثل العائلة الواحدة السعيدة.	لا يوجد تعديل
6	يزعجني استخفاف بعض المعلمين بزملائهم.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال والدرجة الكلية
7	أعاني من وجود التكتلات بين المعلمين في المؤسسة.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية



ر.م	العبرة قبل التعديل	الاقتراح بشأنها
8	عدم القدرة على تحقيق علاقات إيجابية مع الزملاء.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال والدرجة الكلية
سادساً: - الرضا عن العلاقة مع ذوي الاحتياجات الخاصة:		
1	أشعر بتقدير ذوي الاحتياجات الخاصة لمجهودي في تدريسهم.	لا يوجد تعديل
2	أشعر بالارتياح لتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بعض المهام.	لا يوجد تعديل
3	جهدي مع ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن ملاحظة نتائجه.	لا يوجد تعديل
4	أتضايق من سرعة نسيان ما يتعلمه ذوي الاحتياجات الخاصة.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
5	يتوفر الوقت لمراعاة الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
6	أشعر بضيق الوقت في ضبط ذوي الاحتياجات الخاصة.	حذفت لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية
7	أشعر بتأثيري الإيجابي في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة.	لا يوجد تعديل
8	لدي علاقات جيدة مع تلاميذي.	حذفت لعدم ارتباطها بالمجال والدرجة الكلية
سابعاً: - الرضا عن التقدير واحترام الذات:		
1	يحقق لي عملي المكانة الاجتماعية التي أطمح إليها.	لا يوجد تعديل
2	وظيفتي مهمة وتمنحني قيمة اجتماعية.	لا يوجد تعديل
3	يمكنني عملي من الحصول على ما أستحق من تقدير واحترام.	لا يوجد تعديل
4	أشعر أنني عضو مهم في عملي.	لا يوجد تعديل
5	التقدير الذي ألقاه في عملي يدفعني لبذل مجهود أكبر.	لا يوجد تعديل
6	يقدر أفراد المجتمع رسالة معلم المعاقين حق تقديرها.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة
7	معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يأخذ حقه من التقدير في المجتمع.	أشعر بأن المجتمع يقدر معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
8	يقدر المجتمع مدى العناية الذي يتعرض له معلم المعاقين.	تعديل المعاقين فأصبحت: ذوي الاحتياجات الخاصة

## 2- صدق الاتساق الداخلي:

تم الاعتماد في اختيار فقرات المقياس الحالي على عددٍ من المقاييس الأخرى التي طبقت

في دراسات سابقة، وعليه فإن الاتساق الداخلي استخدم هنا للتحقق من صدق البناء أو التكوين

لهذه الأداة وذلك من خلال الآتي:

أ- حساب قيمة الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجة المجال الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة مكونة من (32) معلمة، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

يبين صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرضا المهني

قيمة الارتباط		م	قيمة الارتباط		م	قيمة الارتباط		م	قيمة الارتباط		م
درجة المقياس	درجة المجال		درجة المقياس	درجة المجال		درجة المقياس	درجة المجال		درجة المقياس	درجة المجال	
0.11	0.09	43	0.16	**0.45	29	0.08	*0.36	15	**0.50	**0.53	1
**0.49	**0.71	44	0.03	**0.56	30	**0.45	**0.53	16	*0.36	**0.63	2
**0.68	**0.69	45	*0.39	**0.52	31	**0.38	**0.56	17	*0.43	*0.37	3
**0.59	**0.62	46	**0.60	**0.57	32	**0.53	**0.74	18	0.33	**0.63	4
0.18	*0.39	47	**0.78	**0.75	33	**0.56	**0.80	19	0.19	0.23	5
**0.59	**0.52	48	**0.50	**0.47	34	**0.57	**0.77	20	**0.54	**0.48	6
**0.56	**0.67	49	**0.55	**0.60	35	**0.67	**0.68	21	*0.41	**0.54	7
**0.53	**0.73	50	**0.77	**0.65	36	0.04	0.20	22	**0.61	**0.53	8
**0.66	**0.75	51	*0.38	**0.60	37	*0.40	*0.43	23	**0.53	**0.67	9
**0.52	**0.63	52	*0.41	**0.50	38	0.00	0.09	24	0.15	*0.36	10
**0.60	**0.67	53	**0.66	**0.68	39	**0.65	**0.82	25	**0.45	**0.72	11
0.16	0.16	54	0.13	0.26	40	0.23	**0.46	26	**0.67	**0.73	12
0.05	0.32	55	0.29	**0.55	41	0.35	*0.40	27	**0.47	**0.70	13
*0.37	**0.50	56	**0.47	**0.37	42	**0.59	**0.63	28	**0.62	**0.80	14

\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  \*\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.01 \geq \alpha)$

تشير بيانات الجدول (9) إلى أن مكونات مقياس الرضا المهني تتمتع بدرجة اتساق

داخلي يتراوح بين مستوى دلالة إحصائية  $(0.05 \geq \alpha)$  و  $(0.01 \geq \alpha)$  باستثناء بعض العبارات

التي لم تكن مرتبطة مع المجالات التي تنتمي إليها أو الدرجة الكلية للمقياس وهي:

عبارات ضمن المجال الأول: وهي التي تحمل رقم (3)، (4)، (5)، (7).

عبارات ضمن المجال الثاني: وهي التي تحمل رقم (5).

عبارات ضمن المجال الثالث: وهي التي تحمل رقم (2)، (4).

عبارات ضمن المجال الرابع: وهي التي تحمل رقم (1).

عبارات ضمن المجال الخامس: وهي التي تحمل رقم (1)، (4)، (6)، (7)، (8).

عبارات ضمن المجال السادس: وهي التي تحمل رقم (4)، (6)، (8).

وبهذا يمكن القول بأن هذا المقياس تتوفر له محددات سيكومترية جيدة ويمكن الاعتماد

على نتائجه بدرجة مقبولة من الثقة بعد حذف العبارات المشار إليها.

ب- حساب قيمة الارتباط بين المكونات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وذلك على عينة مكونة

من (32) معلمة، والجدول (10) يوضح ذلك:

### جدول (10)

قيم الارتباط بين المكونات الفرعية لمقياس الرضا المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والدرجة الكلية للمقياس

المكونات	الرضا عن طبيعة العمل	الرضا عن المرتبات	الرضا عن الترقيات	العلاقة مع المسؤولين	الرضا عن العلاقة مع الزملاء	الرضا عن العلاقة مع ذوي الاحتياجات	الرضا عن التقدير واحترام الذات
طبيعة العمل	//	//	//	//	//	//	//
المرتبات	*0.37	//	//	//	//	//	//
الترقيات	**0.48	**0.56	//	//	//	//	//
مع المسؤولين	**0.58	*0.39	**0.64	//	//	//	//
مع الزملاء	**0.46	*0.38	*0.39	**0.51	//	//	//
ذوي الاحتياجات	**0.53	*0.41	**0.50	**0.61	**0.50	//	//
الرضا عن التقدير	**0.68	*0.40	**0.59	**0.61	**0.50	**0.66	//
الدرجة الكلية	**0.76	**0.65	**0.78	**0.82	**0.67	**0.79	**0.83

\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  \*\*دالة عند مستوى دلالة  $(0.01 \geq \alpha)$

### ثبات مقياس الرضا المهني:

للتحقق من ثبات مقياس الرضا المهني ككل وكل مجالٍ من مجالاته المتمثلة في (طبيعة

العمل وظروفه، المرتبات والمزايا- الرضا عن الترقية - العلاقة مع المسؤولين- العلاقة مع

زملاء العمل- العلاقة مع ذوي الاحتياجات الخاصة- التقدير واحترام الذات) تم استخدام الطرق الآتية:

- طريقة القسمة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان – براون والجدول (11) يوضح نتائج حساب الثبات.

### جدول (11)

معاملات ثبات مقياس الرضا المهني بأساليب القسمة النصفية

مكونات المقياس	قبل التصحيح	بعد التصحيح
طبيعة العمل وظروفه	0.48	0.51
المرتبات والمزايا	0.62	0.68
الرضا عن الترقية	0.42	0.44
العلاقة مع المسؤولين	0.71	0.82
العلاقة مع زملاء العمل	0.58	0.62
العلاقة مع ذوي الاحتياجات	0.64	0.67
التقدير واحترام الذات	0.62	0.69
الدرجة الكلية	0.82	0.87

تشير البيانات الواردة في الجدول (11) إلى أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة القسمة النصفية لمكونات مقياس الرضا المهني تراوحت بين (0.44:0.82) وأن ثبات مقياس الرضا المهني بكل مكوناته قد بلغ (0.87)، وبشكل عام فإن مثل هذه القيم تعد مقبولة لأغراض هذه الدراسة ويمكن الاعتماد على هذا المقياس.

### تصحيح مقياس الرضا المهني:

لتصحيح مقياس الرضا المهني أعطيت (3) درجات لكل إجابة تعبر عن رضا أفراد العينة عن مهنتهم، و(درجتان) إذا كان الرضا إلى حد ما، و(درجة واحدة) في حالة عدم الرضا،

وبالعكس إذا كانت العبارة تسير في الاتجاه المغاير. وتجدر الإشارة إلى أن عبارات المقياس قد وزعت بشكل عشوائي، حيث جاء ترتيب العبارات على النحو الآتي:

المجال الأول: وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (1، 6، 26، 36).

المجال الثاني: وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (2، 7، 12، 18، 27، 31، 37).

المجال الثالث: وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (3، 13، 21، 28، 32، 38).

المجال الرابع: وتحمل عبارته الأرقام الآتية: (8، 14، 19، 22، 29، 33، 39).

المجال الخامس: وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (9، 15، 23).

المجال السادس: وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (4، 10، 16، 24، 34).

المجال السابع: وتحمل عباراته الأرقام الآتية: (5، 11، 17، 20، 25، 30، 35، 40).

#### 4-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- 1- معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية.
- 2- تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين مجالات الإعاقة المختلفة.
- 3- قيم شيفيه للمقارنة بين مجالات الإعاقة.
- 4- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الرضا المهني لدى أفراد العينة.
- 5- الوسط الموزون للمقارنة بين المجموعات بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية.

## **الفصل الخامس**

**نتائج الدراسات وتفسيرها**

**وتطبيقاتها التربوية**

## تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها تبعاً لتسلسل أسئلة الدراسة، ويتضمن كذلك مناقشة النتائج المتعلقة بكل سؤال وفقاً للإطار النظري والبحوث السابقة ذات العلاقة بالموضوع من خلال الإحصاءات الوصفية الخاصة بأداء عينة الدراسة على المتغيرات المختلفة.

أولاً: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بإجابات عينة الدراسة عن السؤال الأول ومؤداه: (ما نوع العلاقة بين درجات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتياجات التدريبية ومجالاته الفرعية وبين درجاتهن على مقياس الرضا المهني ومجالاته الفرعية؟). وتم الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين الرئيسيين، وهما الاحتياجات التدريبية والرضا المهني، وكذلك بين المكونات الفرعية للمتغير الأول المتمثلة في: الخصائص الإرشادية، المناهج وأساليب التدريس، التوجهات الحديثة في العمل، معرفة أسباب الإعاقة، معرفة النظم والتشريعات. والمكونات الفرعية للمتغير الثاني المتمثلة في: الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن المرتبات والمزايا، الرضا عن الترقية، العلاقة مع المسؤولين، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والرضا عن التقدير واحترام الذات. والجدول (12) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

## جدول (12)

معاملات ارتباط مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية بمكونات مقياس الرضا المهني

المقياس	العينة	الرضا المهني	الرضا عن طبيعة العمل	المرتبات والمزايا	الرضا عن الترقية	العلاقة مع المسؤولين	العلاقة مع الزملاء	العلاقة مع ذوي الاحتياجات	الرضا عن التقدير
الاحتياجات التدريبية	109	**0.29	**0.25	0.14	**0.24	0.17	0.16	*0.20	**0.34
الخصائص الإرشادية	109	*0.21	0.13	0.10	*0.19	0.11	0.10	0.17	**0.28
المناهج وأساليب التدريس	109	**0.32	**0.28	0.16	**0.29	0.18	0.15	**0.27	**0.32
توجهات حديثة في العمل	109	**0.25	0.18	0.18	*0.24	0.11	0.11	0.14	**0.32
معرفة أسباب الإعاقة	109	**0.25	**0.24	0.11	0.17	0.17	0.17	0.16	**0.28
معرفة النظم والتشريعات	109	**0.29	**0.31	0.11	*0.20	0.19*	*0.19	*0.19	**0.34

\*دالة عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  \*\*دالة عند مستوى  $(0.01 \geq \alpha)$

وبالنظر في بيانات الجدول السابق يمكن ملاحظة الآتي:

- تبين أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى  $0.01 \geq \alpha$  بين الدرجة الكلية على مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة والدرجة الكلية على مقياس الرضا المهني، وهذا يعني أنه كلما ارتفع معدل شعور أفراد العينة بالحاجة إلى مزيد من المعرفة في مجال عملهم كانوا أكثر شعورا بالرضا عن المهنة التي يعملون بها.
- وبالنظر في العلاقة بين المكونات الفرعية لمقياس الرضا المهني والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية يُلاحظ أنّ مكونات مقياس الرضا المهني الآتية: (الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن الترقية، العلاقة مع ذوي الاحتياجات الخاصة، الرضا عن التقدير واحترام الذات) لها علاقة جوهرية بالدرجة الكلية على مقياس الاحتياجات التدريبية.
- وبالنسبة للمجالات الفرعية التي ليس لها علاقة بالدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية فهي المكونات الفرعية الآتية: (الرضا عن المرتبات والمزايا والرضا عن العلاقة مع



المسؤولين وكذلك الرضا عن العلاقة مع الزملاء، وكذلك بالدرجة الكلية على مقياس الاحتياجات التدريبية.

- أما بالنسبة لعلاقة المجالات الفرعية لمقياس الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية لمقياس الرضا المهني فيلاحظ أن جميع مكونات مقياس الاحتياجات التدريبية ترتبط ارتباطاً جوهرياً بالدرجة الكلية لمقياس الرضا المهني.

- وبالنسبة لارتباط المكونات الفرعية لكلا المقياسين فتبين أن مجالات الرضا عن المزايا والرضا عن العلاقة مع الزملاء وكذلك العلاقة مع المسؤولين لم تصل علاقتهما بالمكونات الفرعية للاحتياجات التدريبية إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا في حالة واحدة وهي مجال معرفة النظم والتشريعات.

- وتبين أيضاً أن الحاجة إلى معرفة الخصائص الإرشادية مرتبطة ارتباطاً جوهرياً عند مستوى 0.01 فقط بالرضا عن التقدير واحترام الذات، وأن هذا الأخير مرتبطٌ بنفس مستوى الدلالة مع كل مجالات مقياس الاحتياجات التدريبية.

وفي محاولة لتفسير قوة العلاقة بين الدرجة الكلية على مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية على مقياس الرضا المهني؛ فإنه يمكن القول إن معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة الأكثر رضاً عن مهنتهم يشعرون بأنهم في حاجة إلى المزيد من التدريب والمزيد من المعرفة في هذا المجال، وهذا يعني أيضاً أنهم يرغبون في الاستمرار في العمل على عكس المعلمات اللاتي لا يشعرون بالرضا عن المهنة فإنهم ربما يفكرون في تركها وبالتالي فلم يعبرن عن احتياجاتهن التدريبية في هذا المجال وهذا ما أكدته قيصر **Qaisar, 1997** الذي أشار إلى أن نقص التقدير والدعم والتعاون والتقبل والتفهم من الأسباب التي تؤدي إلى ترك معلمي التربية الخاصة لمهنتهم وتوجههم لمهن أخرى. (الجمالي وسعيد، 2003: 127)

ووفقاً للتحليلات والمؤشرات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه يتضح أيضاً أن الاحتياجات التدريبية لا ترتبط بجميع المكونات الفرعية لمقياس الرضا المهني بدرجة متساوية.

ثانياً: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومؤداه: (هل توجد فروق دالة إحصائية بين معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة الآتية: إعاقة عقلية - طيف توحّد - ضعف السمع - ضعف البصر، في مستوى الاحتياجات التدريبية ومجالاتها الفرعية الآتية: معرفة الخصائص الإرشادية- أساليب التدريس- التوجهات الحديثة في العمل- معرفة أسباب الإعاقة- معرفة النظم والتشريعات؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه بين مجالات الإعاقة المختلفة في أبعاد الاحتياجات التدريبية ودرجتها الكلية كلاً على حدة، ويتضمن الجدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (13)

تحليل التباين الأحادي بين مجالات الإعاقة المختلفة في أبعاد  
الاحتياجات التدريبية ودرجتها الكلية (ن = 109)

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الاحتياجات
0.06	2.48	42.28	3	126.84	مجموع المربعات بين المجموعات	معرفة الخصائص الإرشادية
		17.03	105	1788.23	الخطأ	
			108	1915.08	مجموع المربعات الكلية	
0.07	2.33	108.21	3	324.64	مجموع المربعات بين المجموعات	أساليب التدريس
		46.45	105	4877.68	الخطأ	
			108	5202.33	مجموع المربعات الكلية	
0.29	1.26	57.84	3	173.54	مجموع المربعات بين المجموعات	التوجهات الحديثة في العمل
		45.69	105	4798.10	الخطأ	
			108	4971.65	مجموع المربعات الكلية	
0.003	4.87	187.50	3	562.51	مجموع المربعات بين المجموعات	معرفة أسباب الإعاقة
		38.44	105	4036.55	الخطأ	
			108	4599.06	مجموع المربعات الكلية	
0.25	1.36	48.50	3	145.51	مجموع المربعات بين المجموعات	معرفة النظم والتشريعات
		35.44	105	3721.74	الخطأ	
			108	3867.26	مجموع المربعات الكلية	
0.08	2.25	1716.72	3	5150.18	مجموع المربعات بين المجموعات	الدرجة الكلية
		761.30	105	79936.80	الخطأ	
			108	85086.99	مجموع المربعات الكلية	

يتضح من بيانات الجدول (13) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين مجالات الإعاقة في

بعد معرفة أسباب الإعاقة ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الأخرى وكذلك في الدرجة

الكلية.

وقد تم حساب قيم "شيفيه" للمقارنة بين مجالات الإعاقة في بعد معرفة أسباب الإعاقة

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

#### جدول (14)

قيم "شيفيه" للفروق بين مجالات الإعاقة في بعد معرفة أسباب الإعاقة

الإعاقة	عقلية	طيف توحد	سمعية	بصرية
ن	25	34	20	30
معرفة أسباب الإعاقة	27.96	29.38	25.75	27.43

يتبين من الجدول (14) أن الفروق في معرفة أسباب الإعاقة جاءت لصالح طيف

التوحد، يليها الإعاقة العقلية ثم البصرية وأقلها السمعية، ويمكن أن يعزى ذلك لطبيعة إعاقة

طيف التوحد الذي يتميز بخصوصية متفردة، فهو متعدد الأسباب وما زال يكتنف تشخيصه كثير

من الغموض كما أن المراكز التي تشرف على تأهيل أطفال التوحد لا تمتلك الإمكانيات اللازمة

والأشخاص المؤهلين لتشخيص تلك الحالات.

ثالثاً: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومؤداه: (ما مستوى الرضا

المهني لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة؟)

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على

تكرارات مجالات مقياس الرضا المهني السبعة: الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن المرتبات

والمزايا، الرضا عن الترقية، العلاقة مع المسؤولين، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع ذوي

الاحتياجات، والرضا عن التقدير واحترام الذات.

وتم تصنيف هذه المتوسطات حسب مستويات ثلاثة: (عال، معتدل، منخفض)

جدول (15)

مقارنة بين أبعاد مقياس الرضا المهني من حيث التكرار وبين متوسطات درجات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة

الانحراف المعياري	العينة	التكرار		مستوى الرضا المهني	المجالات
		المتوسط	المعيار		
1.8	109	9.4	من 8 : 12	عال	الرضا عن طبيعة العمل
			من 5 : 7	معتدل	
			من 1 : 4	منخفض	
3.5	109		من 15 : 21	عال	الرضا عن المرتبات
			من 8 : 14	معتدل	
		6.5	من 1 : 7	منخفض	
2.7	109		من 13 : 18	عال	الرضا عن الترقية
		11.9	من 7 : 12	معتدل	
			من 1 : 6	منخفض	
3.4	109	16	من 15 : 21	عال	العلاقة مع المسؤولين
			من 8 : 14	معتدل	
			من 1 : 7	منخفض	
1.7	109	7.2	من 7 : 9	عال	العلاقة مع الزملاء
			من 4 : 6	معتدل	
			من 1 : 3	منخفض	
3.5	109	12.7	من 11 : 15	عال	العلاقة مع ذوي الاحتياجات
			من 6 : 10	معتدل	
			من 1 : 5	منخفض	
3.4	109	18.6	من 17 : 24	عال	التقدير واحترام الذات
			من 9 : 16	معتدل	
			من 1 : 8	منخفض	
14.6	109	82.3	من 81 : 120	عال	الكلي
			من 41 : 80	معتدل	
			من 1 : 40	منخفض	

يلاحظ الآتي من بيانات الجدول (15):

- متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا المهني يقع ضمن المستوى المرتفع، إذ بلغ 82.3 درجة بانحراف معياري يساوي 14.6، في حين جاءت متوسطات المكونات الفرعية للمقياس جميعها مرتفعة؛ باستثناء مجالي الرضا عن المرتبات والرضا عن الترقيات فقط؛ فكان الأول منخفضاً والثاني معتدلاً. وهذا يعني أن العاملين في هذا المجال أكثر ما يؤرقهم هو انخفاض مرتباتهم مقارنة بغيرهم من موظفي الدولة، أو أنهم يشعرون أن مرتباتهم لا تساوي الجهد الذي يبذلونه في عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

- نظام الترقيات غير مرضٍ مقارنة بالمجالات الفرعية الأخرى التي تتعلق بالعلاقة مع الزملاء والرؤساء وكذلك علاقاتهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومستوى رضاهم عن طبيعة عملهم ومدى تقديرهم لذاتهم؛ حيث جاءت جميعها مرتفعة.

ومن المؤشرات الإحصائية السابقة يمكن القول أن مشكلات معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة تتعلق بالنواحي المادية فقط، أما بالنسبة للعلاقات الإنسانية والمكانة الاجتماعية فهي مرضية إلى حدٍ كبير. وتجدر الإشارة هنا إلى أن أفراد عينة الدراسة هم جميعاً من الإناث ولا يعملن مع ذوي الإعاقات المتعددة، وفي هذا الشأن أشار عدنان فرج 2001 إلى أن الذين يعملون مع ذوي الإعاقات المتعددة يعانون من تبلد المشاعر وأن فئة الذكور من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يشعرون بعدم الرضا عن هذه المهنة أكثر من الإناث. (فرج، 2001: 263)

رابعاً: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومؤداه: (هل يوجد اتفاق دال إحصائياً بين مجموعتيّ المعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع وذوات الرضا المهني المنخفض في ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية؟).

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مجموعتي المعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع وذوات الرضا المهني المنخفض على مقياس الرضا المهني الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، ثم أُستخرجت الاحتياجات التدريبية لهاتين المجموعتين ورتبها، ومن أجل المقارنة ومعرفة الفروق بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية؛ فقد تم التعامل مع كل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية على حدة.

#### أ- الحاجة للتدريب في مجال معرفة الخصائص الإرشادية

##### جدول (16)

المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة للتدريب ومعرفة الخصائص الإرشادية

م	الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة الخصائص الإرشادية		رضا مهني مرتفع		رضا مهني منخفض	
	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون
1			4	3.56	1	3.80
10		معرفة الخصائص النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.	5	3.55	5	3.23
15		طرق معالجة المشكلات السلوكية المصاحبة للإعاقة.	2	3.67	3	3.57
20		تحديد البرامج الإرشادية الجماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.	3	3.64	4	3.37
25		القدرة على وضع البرامج التربوية الفردية.	1	3.90	2	3.77
		تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.				

يتبين من الجدول (16) أن أعلى الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة الخصائص الإرشادية بالنسبة للمعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع ظهرت في رغبتهم في تعديل سلوك الأطفال ثم معرفة البرامج الإرشادية الجماعية للمعوقين، في حين أظهرت المعلمات ذوات الرضا المهني المنخفض رغبة في معرفة الخصائص النفسية للمعاقين ثم جاء تعديل السلوك في المرتبة الثانية، وهذا يظهر ما تعانيه المعلمات ذوات الرضا المهني المنخفض من عجز في التعامل مع هذه الفئة وهو الذي ربما كان سببا في انخفاض مستوى الرضا المهني لديهن.

ب - الحاجة للمعرفة في مجال المناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

جدول (17)

المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة للمعرفة في المناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

م	الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة للمعرفة في المناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة		رضا مهني مرتفع		رضا مهني منخفض	
	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون
2			6	3.57	2	3.53
6			3	3.85	3	3.50
11			4	3.79	1	3.57
16			8	3.49	8	2.93
21			7	3.54	4	3.43
26			2	3.87	6	3.33
29			1	3.89	5	3.40
33			5	3.62	7	3.10

يظهر من بيانات الجدول (17) أن حاجات المعلمات ذوات الرضا المهني المرتفع

تختلف كثيراً عن حاجات المعلمات ذوات الرضا المهني المنخفض، ففي حين تحصلت العبارة

التي تتعلق بالرغبة في التدريب على التخطيط وإعداد البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات

الخاصة على المرتبة الأولى لدى ذوي الرضا المهني المرتفع نجدها قد تحصلت على المرتبة

الخامسة لدى ذوي الرضا المهني المنخفض، الذين أظهروا رغبتهم في التأهيل المهني والمعرفة

بأساليب التدريس وكذلك إنتاج الوسائل التعليمية التي تساعد في تدريس ذوي الاحتياجات

الخاصة.



ج - الحاجة لمعرفة التوجهات الحديثة في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة

جدول (18)

المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة التوجهات الحديثة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة

م	الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة التوجهات الحديثة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة		رضا مهني مرتفع		رضا مهني منخفض	
	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون
3			6	3.46	4	3.33
7			5	3.48	7	2.90
12			7	3.39	8	2.80
17			3	3.63	2	3.53
22			8	3.38	5	3.20
27			1	4.00	1	3.73
30			2	3.86	3	3.43
34			4	3.53	6	3.13

أما بخصوص التوجهات الحديثة في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة فقد أظهرت المجموعتان رغبات متقاربة، حيث أكدتا على الرغبة في معرفة الألعاب التي تناسب هذه الفئة وكذلك فهم أساليب التدريس الحديثة وتحديد المداخل التدريسية التي تناسب دوافع وميول كل فئة.

د- الحاجة لمعرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية

جدول (19)

المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية

م	الاحتياجات التدريبية في مجال معرفة أسباب الإعاقة وأبعادها الطبية		رضا مهني مرتفع		رضا مهني منخفض	
	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون
4			4	3.69	1	3.73
8			6	3.59	6	3.27
13			8	3.47	8	3.23
18			7	3.58	4	3.40
23			3	3.77	3	3.60
28			2	3.78	2	3.72
31			1	3.83	5	3.37
35			5	3.66	7	3.26

توضح بيانات الجدول (19) أن معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة اللاتي كنّ قد تحصلن على درجات منخفضة في مستوى الرضا المهني كنّ عاجزات حتى عن تحديد نوع الإعاقة وتمييز الإعاقات عن بعضها وأظهرن عجزاً في القدرة على التعامل مع الحالات الطارئة، في حين تبين أن من يتمتعن برضا مهني مرتفع كنّ يطمحن في التعرف على الأمراض التي يمكن أن تعوق تقدم ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك معرفة مقدار العجز الذي تعانيه تلك الحالات، وقد أكدت هذه النتائج بعض الدراسات العربية، منها ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها صندوق الملكة علياء في عام 1984 التي هدفت إلى التعرف على المشكلات المهنية التي تواجه

الكوادر العاملة مع المعاقين، وأظهرت نتائجها حاجة معلمي التربية الخاصة للتعرف على أسباب الإعاقة والأمراض المصاحبة لها.

#### هـ - الحاجة لمعرفة النظم والتشريعات والتعامل مع المحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة

##### جدول (20)

المقارنة بين المجموعتين بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة لمعرفة النظم والتشريعات والتعامل مع المحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة

م	الاحتياجات التدريبية في مجال الحاجة لمعرفة النظم والتشريعات والتعامل مع المحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة		رضا مهني مرتفع		رضا مهني منخفض	
	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون	الترتيب	الوسط الموزون
5	6	3.52	4	3.36	4	3.36
9	7	3.29	7	2.67	7	2.67
14	4	3.68	3	3.37	3	3.37
19	3	3.82	5	3.30	5	3.30
24	1	3.88	2	3.67	2	3.67
32	2	3.84	6	3.30	6	3.30
36	5	3.65	1	3.73	1	3.73

يلاحظ من بيانات الجدول (20) أن عيّنِي الرضا المهني المرتفع وكذلك الرضا المهني

المنخفض أظهرتا رغبة قوية وحاجة للتدريب في مجال إرشاد الأسرة وطرق الوقاية من

الإعاقة، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة وايت (1998) التي أشارت إلى حاجة معلمي الفئات

الخاصة إلى عقد اجتماعات مع الأهل والالتزام بجدول زمنية محددة لذلك وتقديم المساعدة الفنية

لهم.

## التطبيقات التربوية (التوصيات) والمقترحات:

### أولاً:- التطبيقات التربوية:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية:
- 1- عقد دورات تدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لزيادة فعاليتهم في مجالات الإرشاد النفسي ومعرفة أسباب الإعاقة وطرق التعامل معها.
  - 2- تزويد المعلمين بالمعارف والمعلومات عن طبيعة الإعاقة التي يتعاملون معها، وخصائص المرحلة العمرية لتلاميذهم.
  - 3- توفير الدعم والمساندة للمعلمين حيث إنهم يسهمون بشكل كبير في رفع مستوى مهارتهم، وزيادة فعالية أدائهم الأكاديمي.
  - 4- الاهتمام الخاص بالمعلمين الجدد حديثي العهد بالعمل مع الفئات الخاصة، وإقامة دورات تدريبية لهم لتبصيرهم بطبيعة العمل مع الفئة التي سوف يتعاملون معها، وخصائص هذه الفئة.
  - 5- العمل على تحقيق مبدأ العدالة في المكافآت و الحوافز بين العاملات في مراكز التربية الخاصة، وأن يتناسب الدخل الشهري مع مقدار الجهد المبذول وذلك نظراً للضغوطات التي تواجه المعلمات في هذه المراكز.
  - 6- إعداد البرامج التي من شأنها تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحو مهنة التدريس في هذه المراكز بحيث تؤدي هذه البرامج إلى أن يعد المعلمون مهنة التدريس رسالة وليست مهنة للتحصيل والكسب.

7- ضرورة عقد برامج تدريبية مصوغة في صورة ورش تعليمية للمعلمين الجدد ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات من العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف توعيتهم بظروف هؤلاء التلاميذ ومشكلاتهم وطرق مواجهتها، بالإضافة إلى المتابعة المباشرة والمستمرة من قبل المشرفين التربويين بهدف مساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي قد يتعرضون لها.

8- العمل على رفع مستوى المرتبات والمكافآت والحوافز لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى يستطيع المعلم إشباع حاجاته وحاجات أسرته، مع ضرورة أن تتناسب هذه المرتبات والحوافز والمكافآت مع الجهد الذي يبذله المعلم؛ وذلك حتى لا يضطر بعض المعلمين لترك مهنة التدريس.

9- إبراز الصورة الحسنة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الأجهزة المعنية، باعتباره يقوم بعمل إنساني، وتغيير نظرة المجتمع له.

10- ضرورة مراعاة إدارة المركز للعدل والمساواة في تكافؤ الفرص، وفي توزيع المهام الإضافية بين المعلمين.

11- تنبيه الجهات المسؤولة بمدى أهمية الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات، لكونه مؤشرا إيجابيا أو سلبيا على أدائهم.

12- الاستمرار في توطيد العلاقات بين الزملاء والرؤساء لما في ذلك من أثر كبير في ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي.

## ثانياً: المقترحات:

- 1- إجراء دراسات لتقييم أثر برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع على تحصيل الطلاب وأدائهم الفعلي.
- 2- إجراء مزيد من الدراسات تأخذ بعين الاعتبار اتجاهات المعلمين نحو هذه البرامج التدريبية، ودورها في رفع كفاءة أداء المعلمين.
- 3- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم الاعتماد على المعلمين وحدهم في تقدير الاحتياجات التدريبية، فقد يفتقد المعلمون القدرة على التقييم الذاتي الموضوعي.
- 4- إجراء المزيد من الدراسات لحصر العوامل والمتغيرات التي تقف وراء تدني الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام.
- 5- إجراء دراسات مقارنة بين أحوال معلمي التربية الخاصة في القطاع الخاص والقطاع العام بحيث يتم فيها المقارنة بين مستوى الدخل وأعداد الحالات ونوعية برامج الإعداد والتأهيل المهني ونوعية الخدمات في هذين القطاعين.

## المراجع

## المراجع

\* القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية

- 1- إبراهيم، خديجة عبد العزيز على(2002)، استخدام أسلوب النظم في دراسة وتطوير الكفاية الخارجية بمدارس التربية الخاصة بمصر، رسالة دكتوراه كلية التربية سوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- 2- أبو النصر، مدحت، (2005) الإعاقة الجسمية، مجموعة النيل العربية.
- 3- أبو قلة، السيد عبد الحميد، (2007) التوجهات المعاصرة في إعداد معلم التربية الخاصة لمدارس الدمج الشامل، مكتبة زهراء الشرق، جمهورية مصر العربية - القاهرة.
- 4- أبو مصطفى، نظمي، (2000)، المدخل إلى التربية الخاصة، غزة ، مطبعة مقداد.
- 5- أحمد، سهير كامل، (2002)، مدخل إلى علم النفس، ط2، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 6- أحمد، شكري سيد - السويدي، وضحي علي، (1992)، الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول.
- 7- أسعد، محمد محسن علي - رسلان، نبيل علي، (1982)، الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية، جدة: مركز البحوث والتنمية، بجامعة الملك عبدالعزيز.
- 8- باظة، آمال عبد السميع، (2012)، مهارات التواصل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، توزيع مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة - جمهورية مصر العربية.



- 9- بخاري، مريم سيف الدين، (1986)، الرضا الوظيفي للعاملات في التعليم العام في ضوء الالاحة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 10- بطاح، أحمد، (1996)، الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد 20، القاهرة.
- 11- البطانة، أسامة، (2007)، تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة اليرموك، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد الأول.
- 12- البلهان، عيسى، (2007)، الرضا الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 31، الجزء الثاني.
- 13- التويجري، محمد إبراهيم، (1988)، المواقف الوظيفية والرضا الوظيفي للعاملين من السعوديين وغير السعوديين في الشركة متعددة الجنسيات "دراسة ميدانية مقارنة"، المجلة العربية للإدارة، مجلد 12، عدد 3.
- 14- الجبان، رياض، (1997)، إعداد وتدريب المعلم وفق مدخل النظم، مجلة التربية، العدد (20).
- 15- الجبرا، زينب علي، (1991)، تحديد الحاجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت: تشخيص الواقع والبدايل الممكنة، دراسات في العلوم التربوية، العدد (18)، المجلد (3).
- 16- جلال، عبد الفتاح - البيجاوي، فتحية علي، (1997)، إعداد و تدريب المعلمين، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، القاهرة.

17-جلدة، سامر، (2008)، السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

18-الجمالي، فوزية عبد الحميد- سعيد، عبد الحميد، (2003)، مستويات الاحتراف النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية بسلطنة عمان، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد (2)، العدد (1).

19-جوهر، صلاح الدين، (1980)، علم الاتصال، مناهجه، نظرياته، مجالاته، القاهرة، مكتبة عين شمس.

20-الجوهري، إسماعيل بن حماد، (1987)، الصحاح، ط 4، الجزء السادس، القاهرة، دار العلم للملايين.

21-الحديدي، منى، (1990)، حاجة معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة: دراسة استطلاعية، مجلة دراسات تربوية، العدد 17، الجزء الرابع.

22-الحديدي، منى، (1991)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال الصم وضعاف السمع في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 7، العدد 1.

23-حرب، عادل سعد خليل، (1985)، الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

24-حريم، حسن، (2004)، السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد و الجماعات في منظمات الأعمال، عمان، دار ومكتبة الحامد.

- 25-حسان، حسن - الصياد، عبدالعاطي، (1986)، البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية، رسالة الخليج العربي، عدد 17.
- 26-حسن، راوية، (2004)، السلوك التنظيمي المعاصر، الإسكندرية، الدار الجامعية.
- 27-الحسيني، نبيل - مصطفى، مدحت، (1992)، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، القاهرة.
- 28-حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد، (2009)، الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين: دراسة مقارنة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 94.
- 29-حميش، عبد الحق، (2007)، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الإسلام، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة.
- 30-الخباز، جمال محمود-مطر، عبد الفتاح علي، (2003)، مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس النور للمكفوفين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد 117.
- 31-الخطيب، أحمد- رداح، أحمد، (1997)، الحقائق التدريسية، عمان- الأردن، دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- 32-الخطيب، أحمد، (1995)، تحديد الاتجاهات التدريسية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (2)، مجلد 11.

- 33-الدسوقي، محمد غازي، (2011)، العوامل المسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال ودلالته التنبؤية في استعداد الطفل للمدرسة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد (21)، العدد (71)، ص 427-485.
- 34-دويدار، عبد الفتاح إبراهيم، (2006)، *أصول علم النفس المهني والصناعي وتطبيقاته*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة.
- 35-الذرة، عبد الباري، (1991)، الأساليب التدريبية: تصنيفها ونموذج مقارن لهما والعوامل التي تحكم اختيارها، رسالة المعلم، مجلد 32، العددان الأول والثاني.
- 36-الزبيدي، محمد شكر محمود، (2007)، *المدخل إلى الفئات الخاصة*، منشورات جامعة السابع من إبريل، الزاوية - ليبيا.
- 37-الزعط، يوسف شلبي، (2005)، *التأهيل المهني للمعوقين*، ط2، القاهرة: دار الفكر للنشر.
- 38-زهرا، محمد حامد، (1995)، *دراسة العلاقة بين بعض جوانب الصحة النفسية والرضا المهني لدى طلاب وخريجي شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
- 39-الزهراني، علي بن حسين- رشدي، سري محمد، (2010)، *الرضا المهني والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة*، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالقازيق، العدد 66، الجزء الثاني.
- 40-الزهيري، إبراهيم عباس، (2003)، *تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 41-الزيادي، عادل، (1999)، *تدريب الموارد البشرية*، القاهرة - مصر، مكتبة عين شمس.

42-الزيودي، محمد - الزغول، عماد، (2008)، الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد الأول، تصدر عن كلية التربية، جامعة البحرين.

43-السامراني، نبيه، (1999)، العلوم السلوكية في التطبيقات الإدارية، جامعة ناصر، مكتبة طرابلس العلمية.

44-سرحان، نظيمة أحمد، (1993)، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس، العدد 28.

45-سعادة، يوسف، (1993)، التدريب، أهميته والحاجة إليه، القاهرة - مصر، الدار الشرقية.

46-سعفان، محمد أحمد - محمود، سعيد طه، (2002)، المعلم إعداده ومكاتبه وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

47-السلمي، علي، (ب،ت)، السلوك الإنساني في الإدارة، القاهرة: دار غريب للطباعة.

48-سليمان، نجدة إبراهيم علي، (2009)، نظم التعليم في التربية الخاصة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

49-الشخبيبي، علي السيد، (1993)، التوافق المهني للمعلمين، "دراسة تحليلية نقدية" المؤتمر

السنوي الأول، كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير، في الفترة من 23-25

يناير، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الجزء الثاني.

50-الشربيني، زكريا، (2004)، طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، القاهرة، دار الفكر العربي.

51- شريف، نادية محمود، (1985)، دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس القرارات والمدارس التقليدية، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 13، العدد 3.

52- شقير، زينب، (2002)، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

53- الشيخ، نوال، (2000)، تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر، واقعه ومشكلاته، مجلة التربية، العدد 122.

54- الشيخ، جواد محمد - شرير، عزيزة عبدالله، (2008)، الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 16، العدد 1.

55- صقر، أحمد عاشور، (1983)، إدارة القوى العاملة والأسس السلوكية، بيروت، دار النهضة العربية.

56- الصمادي، أسامة يوسف، (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

57- الصمادي، جميل - النهار، تيسير، (2001)، مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، مجلد 10، العدد 19.

58- صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني، (1984)، دراسة الكوادر الفنية العاملة مع المعاقين في الأردن، عمان: الأردن.

59-عباس، سهيلة محمد، (2006)، إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجية، عمان، دار وائل للنشر.

60-عبد الرحيم، عبد المجيد، (1997)، تنمية الأطفال المعاقين، دار غريب للطباعة، والنشر والتوزيع، القاهرة.

61-عبد السميع، مصطفى - حوالة، سهير، (2005)، إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

62-عبد المجيد، السيد محمد - النجيري، معتز المرسي، (2008)، الرضا الوظيفي وتقدير الذات والقلق لدى معلمي المدارس الخاصة والحكومية بمصر والسعودية، المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط، العدد 55.

63-عبدالخالق، ناصف (1986)، الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل، المجلة العربية للإدارة، مجلد 6، العدد 1.

64-عبدالمنعم، صابر، (2005)، تصور لبرنامج تدريبي مقترح على ضوء الحاجات التدريبية من الكفايات المهنية والتخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للطلاب المعاقين بصرياً، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، جامعة القاهرة.

65-عبيد، ماجدة السيد، (2010)، برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

66-علي، أمينة إسماعيل، (2000)، دراسة تقويمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر، رسالة ماجستير، بكلية التربية، جامعة الزقازيق.

67-عوض، عباس محمود، (1976)، علم النفس الصناعي والمهني، القاهرة، المهنية المصرية للكتاب.

- 68- عيسى، محمد رفقي، (1994)، علاقة العون الإرشادي بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الرياض ورؤيتهن العامة المهنة، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد 33، المجلد التاسع.*
- 69- فراج، عثمان لبيب، (1998)، إعداد وتدريب الكوادر العاملة، في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الواحد والعشرين، *المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين، المجلد الأول، القاهرة 8-10 ديسمبر.*
- 70- فرج، عدنان، (2001)، الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، *مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد (28) العدد (2).*
- 71- قرشم، أحمد عفت، (2004)، مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة مركز الكتاب للنشر.
- 72- القريطي، عبد المطلب أمين، (2003)، في الصحة النفسية، ط 3، دار الفكر العربي.
- 73- القريطي، عبد المطلب، (1996)، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 74- قمر، عصام توفيق، (2008)، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي بين العزل والدمج، *المكتب الجامعي الحديث.*
- 75- كشرود، عمار الطيب، (1995) *علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، مفاهيم ونماذج ونظريات، دار الكتاب الوطنية بنغازي.*
- 76- كمال، أمينة عباس، (1996)، الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات، *كلية التربية جامعة قطر.*



- 77- اللقاني، أحمد - الجمل، علي، (1999)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- 78- ماهر، أحمد، (2002)، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، ط 8، الدار الجامعية، الإسكندرية.
- 79- محمد، علي حمدان علي، (1997)، دراسة مقارنة بين الرضا الوظيفي لمعلم التربية الفكرية ومعلم الصم والبكم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 80- محمود، جميل - عبد الفتاح، هشام، (2008)، الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المعوقين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 32، الجزء الثالث، طباعة زهراء الشرق - القاهرة.
- 81- مراد، صالح مراد، (1993)، تدريب معلمي مدارس التربية الخاصة في أثناء الخدمة (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، أسيوط، المجلد 2 ، العدد 9.
- 82- مرسي، سيد عبد الحميد، (1997)، الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة، دار التوفيق.
- 83- المشعان، عويد، (1996)، علم النفس الصناعي، ط 2، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 84- المشعان، عويد سلطان، (1993)، دراسة مقارنة عن الرضا المهني بين العاملين في القطاع الخاص، مجلة دراسات نفسية، عدد 12، 569-595.
- 85- المصري، عفاف علي محمود، (2001)، دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية، جامعة عين شمس.

- 86-مصطفى، مؤمن حسن، (1999)، الرضا المهني للعاملين في مجال التربية الفكرية وعلاقته بالسلوك التكيفي لتلاميذ التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 87-مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، (1985)، سلسلة دراسات ووثائق في إعداد وتدريب العاملين التربويين في الوطن العربي، مجلة العلوم وتنمية المجتمع، عدد 1.
- 88-ناسة، إيناس السيد محمد أحمد، (2008)، برنامج تدريب معلمي ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة لتنمية مهارات استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية، السنة السابعة، العدد الأول، الجزء الثاني.
- 89-النجار، نبيل، (1993)، الإدارة أصولها و اتجاهاتها المعاصرة، الشركة العربية للنشر.
- 90-نحاس، أمل، (2004)، تقويم البرامج التربوية للطلبة الصم في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة وتقديم نموذج مقترح لتطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- 91-نصر، نوال، (2001)، ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم و التنمية، القاهرة، المجلد السابع، العدد 21.
- 92-النواصرة، مها عايد - كريشان، إخلاص عبد الله، (2010)، مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة في محافظات إقليم الجنوب، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع و الثلاثون (34)، الجزء الثالث.
- 93-يحي، خولة أحمد - عبيد، ماجدة السيد، (2005)، الإعاقة العقلية، دار وائل للنشر.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 94- Albelson, Geaffrey (1986). A Factor – Analytic study of job Satisfaction among special educators. Educational and psychological Measurement, Vol. (46), No. (1), 37 – 43.
- 95- Ann, Galves. L. (1997). Job Satisfaction and Attitudes Toward Teaching of Elementary Regular Education Teachers Who Serve Special Needs and Special Education Students. D.A.I. , Vol.58 – 08A, 3092.
- 96- Billingsley, B.S.& cross, L.H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction and Intent To Stay in Teaching: A comparison of General and Sprcial Educators. The Journal of special education, 25, no. 4,453 – 471.
- 97- Carter, Luckner J., Essential competencies teaching students with hearing loss and additional disabilities American annals of the deaf. Vol. 146. No. 1.PP. 7 – 14, 2001.
- 98- Chavarria, N. S,: A study of the Relationship of social support to Job – related stress and job satisfaction Among Special Educator in Costarica, Diss. Abs. Int. Vol. (48), No. (11), 1988, 2769 (A).
- 99- Council For Exceptioal Children (CEC). (2003). What Every Special Educator Must Know, Ethics, Standards, and Guidelines for special Educators. Fifth Editition. USA.
- 100- Cummings, E. (1995). Stress and Job Satisfaction amang Special Education Teachers In Urban Districts In Taxas. D. A. I. , Vol. 55, No. 9,2790.
- 101- DeGarcia, B, G. (1997). Multicultural Education Applications for Teachers of the deaf: Creating Culturally Responsive Curriculum. New Standards. Monograph of collected papers from the Annual

Conference of the Association of College Educators British Columbia.

- 102- Evans, W. N & Hohenshil. T. H. (1997). SA counselor job satisfaction linked to supervision, advancements: DATA: the prawn university Digest of Addiction theory & Application, V 16, N. 16. N 19,7.
- 103- Hasting, R. & Oakford, S: Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs, educational psychology, 2002, Vol 23, N.I. pp 87 – 94.
- 104- Ramsey, R & Algozzine, B. (1995). Teacher competency Testing: What are special Education Teachers Expected to Know?. Exceptional Children, 57 (4), 339 – 351.
- 105- Roberts, D. (1995). The preparation of Teachers the Education of Multi Handicapped (Hearing Impairment / Mental Retardation ) children (Mental Retardation), DAI – A 51 / 03, 824, Sep.
- 106- Shang, G. (1991). An Analysis of Job Satisfaction Variables Among State Institutional Special Education Teachers, D.A.L, Vol. 51, No. 10.3386.
- 107- Stempien Lori, R, Lori, R, Loeb, Roger C. (2002). Difference in job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers Remedial & Special education, vol. 23, 5.p 258 – 267.
- 108- Weisel, A. (editer). (1998). In sights in to deaf education current theory & practice, academic pres of the school of education, Tel Aviv university.
- 109- Wyatt, H, J. (1998). Assisting Newly Hired Special Education Teachers to Function More Effectively through In-service Training & Mentoring on All Grade Levels. Ed. D. practicum, Nova south eastern university. Dissertations / Theses.

## ملاحق الدراسة

**ملحق (1)**

**قائمة بأسماء الحكّمين**

## ملحق (1)

### قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	د. أحمد بن رابعة	أستاذ	التوجيه والإرشاد النفسي	الأكاديمية الليبية
2	د. الطاهر محمد بن سعود	أستاذ	علم التربية	الجامعة الأسمرية زليتن
3	د. مصطفى عبدالعظيم الطبيب	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي (القياس النفسي)	جامعة طرابلس - كلية التربية
4	د. حسين محمد الأطرش	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة مصراتة - كلية الآداب
5	د. خالد المدني	أستاذ مساعد	اختبارات ومقاييس	جامعة مصراتة
5	د. جمال منصور بن زيد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	الجامعة الأسمرية
6	د. محمد عمر الغزال	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة مصراتة / قسم التربية
8	د. عبد الله ميلاد الزلط	أستاذ محاضر	علم النفس	جامعة المرقب

**ملحق (2)**

**رسالة موجهة من الأكاديمية إلى مدير فرع الهيئة العامة لصندوق**

**التضامن الاجتماعي**





التاريخ: 1 / 1  
الموافق: 7 / 5 / 15 هـ 2015 م

الرقم الإشاري: 2-14 / 815

## السيد / مدير فرع الهيئة العامة لصندوق التضامن الإجتماعي / مصراتة

تحية طيبة، وبعد:

في إطار التعاون بين فرع الأكاديمية الليبية بمصراتة والجهات العامة من أجل إنجاح العملية التعليمية، نأمل منكم مع الشكر الجزيل مساعدة الطالبة: أمينة عبدالرحمن محمد القزيري بالسماح لها بتوزيع استبيان وتزويدها بالبيانات المطلوبة التي لها علاقة ببحثها الذي تُعده لنيل درجة الإجازة العالية (الماجستير)، علماً بأن المعنية مسجلة تحت رقم قيد (12076) بقسم (علم النفس) شعبة "التوجيه والإرشاد النفسي".

والسلام عليكم

د. محمد المهدي أشتوي

رئيس الأكاديمية الليبية / فرع مصراتة



التاريخ: 13 / 05 / 2015  
مصراتة  
د. محمد المهدي أشتوي

السيد / مدير فرع الهيئة العامة لصندوق التضامن الإجتماعي / مصراتة  
السيد / مدير فرع الهيئة العامة لصندوق التضامن الإجتماعي / مصراتة  
السيد / مدير فرع الهيئة العامة لصندوق التضامن الإجتماعي / مصراتة

**ملحق (3)**

**مقياس الدراسة الاستطلاعية**

## المعلمة الفاضلة/ السلام عليكم

في الوقت الذي نشكركم فيه على الجهود التي تبذلونها والخدمات التي تقدمونها لرعاية وتنشئة الأطفال في هذه المؤسسة، وحرصاً منا على الرقي بمستوى الخدمة في هذا المجال، نفيدكم بأن الباحثة تقوم بإجراء دراسة تهدف للتعرف على "الاحتياجات التدريبية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بمستوى الرضا المهني" لغرض استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس.

ونظراً لخبرتكم وبحكم طبيعة عملكم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال تواجدكم بهذه المؤسسة نأمل مساعدتكم في تقديم التشخيص المناسب للحالة وذلك بالإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية من خلال وضع إشارة أمام العبارات تحت الإجابة المناسبة حسب التقييم الذي ترونه مناسباً، لذلك يرجى قراءة الفقرات بدقة قبل تقديم الإجابة، علماً بأن هذه البيانات سوف تستخدم في أغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها غير الباحث، فهي ليس للتقييم الشخصي وسنتعامل معها بمنتهى السرية.

ولكم خالص التقدير

الباحثة: آمنة عبد الرحمن القزيري

## أولاً: المعلومات الشخصية

- اسم المدرسة أو المركز التابع له: .....

- العمر: أقل من 30 سنة  31-40 سنة  أكثر من 40 سنة

- الحالة الاجتماعية للمعلمة: متزوجة  عزبة

- التخصص: .....

- الخبرة: أقل من 5 سنوات  5 - 10 سنوات

- المؤهل العلمي: دبلوم متوسط  دبلوم عال

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  فوق الجامعي

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  أقل من 3 دورات

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  أكثر من 6 دورات

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  من 4 إلى 6

## ثانياً- مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة:

ر.م	الاحتياجات	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	معرفة الخصائص النفسية للمعاقين.					
2	إنتاج وسائل تعليمية مناسبة تساعد في تدريس ذوي الاحتياجات.					
3	التخلص من الأساليب التقليدية في التعامل مع الفئات الخاصة.					
4	تحديد نوع الإعاقة وتمييزها عن غيرها.					
5	معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوق في تلقي تعليمه.					
6	دمج الأطفال المعوقين مع بعضهم.					
7	القدرة على تكييف الوسائل التعليمية بما يتناسب وفئات ذوي الاحتياجات.					
8	التدريب على استخدام الحاسب التعليمي في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.					
9	التحديد الدقيق لأسباب الإعاقات المختلفة.					
10	معرفة التشريعات المتعلقة بالمعوقين.					
11	طرق معالجة المشكلات السلوكية المصاحبة للإعاقة.					
12	التأهيل المهني والمعرفة بأساليب التدريس.					
13	مهارة استخدام أجهزة وتقنيات متطورة.					
14	استخدام المقاييس والاختبارات الخاصة بالتشخيص.					
15	العمل مع الآخرين ضمن فريق التربية الخاصة.					

درجة الحاجة					الاحتياجات	ر.م
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					تحديد البرامج الإرشادية الجماعية للمعوقين.	16
					تكيف المناهج الدراسية العامة في التربية الخاصة.	17
					فهم أساليب التدريس الحديثة في التربية الخاصة.	18
					معرفة الآثار الجانبية الناجمة عن تناول الأدوية.	19
					تعديل الاتجاهات نحو المعوقين.	20
					القدرة على وضع البرامج التربوية الفردية.	21
					تنظيم الفترات الانتقالية بين نشاط وآخر بفاعلية.	22
					الحصول على التكنولوجيا المساندة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.	23
					تشخيص الوضع الحالي لكل تلميذ ومقدار العجز لديه.	24
					إرشاد الأسرة بطرق الوقاية من الإعاقة.	25
					تعديل سلوك الأطفال المعوقين.	26
					بناء الاختبارات التحصيلية الخاصة بالمعوقين.	27
					معرفة الألعاب التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.	28
					القدرة على التعامل مع الحالات الطارئة.	29
					تنظيم الزيارات واللقاءات خارج مؤسسات التربية الخاصة.	30
					استخدام الاختبارات النفسية.	31
					القدرة على تخطيط وإعداد البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.	32
					تحديد المداخل التدريسية التي تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة.	33
					معرفة الأمراض التي تعوق تقدم ذوي الاحتياجات الخاصة.	34
					المشاركة في أنشطة تبرز قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.	35
					تحديد أنشطة غير منهجية تساعد في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	36
					المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفعالة.	37
					القدرة على فهم المتغيرات المعاصرة والاتجاهات العالمية الحديثة في التربية الخاصة.	38
					المشكلات الجسمية الناجمة عن الإعاقة.	39
					معرفة المراكز المتخصصة وإحالة ذوي الاحتياجات إليها.	40

ثالثاً: مقياس الرضا المهني ويتكون من المجالات الآتية:

ر.م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
1	يوفر لي العمل الذي أؤديه الراحة والطمأنينة.			
2	يتناسب الراتب مع طبيعة العمل.			
3	فرصة الترقية متاحة بشكل منظم.			
4	أشعر بأن المسؤولين يحترموني.			
5	يحرص الزملاء على تبادل الخبرات فيما بينهم.			
6	أشعر بتقدير ذوي الاحتياجات الخاصة لمجهودي في تدريسهم.			
7	يحقق لي عملي المكانة الاجتماعية التي أطمح إليها.			
8	نصابي من الحصص الأسبوعية مناسب.			
9	يتناسب الراتب مع الجهد المبذول في العمل.			
10	تعتمد فرصة الترقية على المؤهل العلمي.			
11	أعتقد أن المسؤولين يقدرون معلمي التربية الخاصة.			
12	يتبادل الزملاء مشاعر الود و الاحترام.			
13	أشعر بالارتياح لتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بعض المهام.			
14	وظيفتي مهمة وتمنحني قيمة اجتماعية.			
15	أفكر في ترك مهنة تدريس الفئات الخاصة.			
16	يوفر الراتب العيش الكريم.			
17	هناك من يحصل على ترقية لا يستحقها .			
18	يحترم المسؤولون آرائي واقتراحاتي المهنية.			
19	يتواصل الزملاء بأساليب مقبولة.			
20	جهدتي مع ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن ملاحظة نتائجه.			
21	يمكنني عملي من الحصول على ما أستحق من تقدير واحترام.			
22	مهنة تدريس الفئات الخاصة مهنة رتيبة.			
23	أنتسلم راتبي بانتظام.			
24	فرص الترقية التي نتحصل عليها محدودة.			
25	يتقبل المسؤولون النقد البناء.			
26	علاقتي مع زملاء العمل قائمة على الفنون و النفور.			
27	أنضايقي من سرعة نسيان ما يتعلمه ذوي الاحتياجات الخاصة.			
28	أشعر أنني عضو مهم في عملي.			
29	أشعر بالندم على اختياري لمهنة تدريس الفئات الخاصة.			
30	أعاني من عدم كفاية الراتب لسد رمق الحياة.			
31	ترقية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يترتب عليها عائدٌ مناسبٌ.			
32	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات بالمؤسسة.			

ر.م	العبرة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
33	زملائي في العمل مثل العائلة الواحدة السعيدة .			
34	يتوفر الوقت لمراعاة الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة.			
35	التقدير الذي ألقاه في عملي يدفعني لبذل مجهود أكبر.			
36	توافر الإمكانيات يساعدي على إتقان عملي.			
37	أشعر بالضيق لعدم وجود حوافز مادية.			
38	يتيح لي تدريس المعاقين حضور دورات تأهيلية عليا للترقية.			
39	يعتمد المدير على أسلوب الحوار و المناقشة.			
40	يزعجني استخفاف بعض المعلمين بزملائهم.			
41	أشعر بضيق الوقت في ضبط ذوي الاحتياجات الخاصة.			
42	يقدر أفراد المجتمع رسالة معلم المعاقين حق تقديرها.			
43	أرغب في الاستمرار في عملي هذا ولا أسعى لتغييره.			
44	يتناسب الراتب مع الوضع الاقتصادي العام في المجتمع.			
45	نظام الترقيات عادل (منصف) في عملي.			
46	أشعر بالتفاهم مع مدير المدرسة.			
47	أعاني من وجود التكتلات بين المعلمين في المؤسسة.			
48	أشعر بتأثيري الإيجابي في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
49	يقدر المجتمع معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.			
50	ظروف العمل في مدرسة الفئات الخاصة جيدة ومريحة.			
51	يوفر عملي بالتدريس الأمن المالي بالنسبة لي.			
52	يوفر التدريس فرصا للترقي.			
53	تقدر إدارة المدرسة أقوم به من جهد خلال تأديتي لعملي.			
54	عدم القدرة على تحقيق علاقات إيجابية مع الزملاء.			
55	لدي علاقات جيدة مع تلاميذي .			
56	يقدر المجتمع مدى العناء الذي يتعرض له معلم المعاقين.			

**ملحق (4)**

**مقياس الدراسة النهائية**



## أولاً: المعلومات الشخصية

- اسم المدرسة أو المركز التابع له : .....

- العمر: أقل من 30 سنة  31-40 سنة  أكثر من 40 سنة

- الحالة الاجتماعية للمعلمة: متزوجة  عزبة

- التخصص: .....

- الخبرة: أقل من 5 سنوات  5 - 10 سنوات

- المؤهل العلمي: دبلوم متوسط  دبلوم عال

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  فوق الجامعي

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  أقل من 3 دورات

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  من 4 إلى 6

- الدورات التأهيلية: لا يوجد  أكثر من 6 دورات

## ثانياً- مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة:

ر.م	المجال	الاحتياجات	درجة الحاجة				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	1	معرفة الخصائص النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.					
2	2	إنتاج وسائل تعليمية مناسبة تساعد في تدريس ذوي الاحتياجات.					
3	3	التخلص من الأساليب التقليدية في التعامل مع الفئات الخاصة.					
4	4	تحديد نوع الإعاقة وتمييزها عن غيرها.					
5	5	معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوق في تلقي تعليمه.					
6	6	القدرة على تكييف الوسائل التعليمية بما يتناسب وفئات ذوي الاحتياجات.					
7	7	التدريب على استخدام الحاسب التعليمي في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.					
8	8	التحديد الدقيق لأسباب الإعاقات المختلفة.					
9	9	معرفة التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.					
10	10	طرق معالجة المشكلات السلوكية المصاحبة للإعاقة.					
11	11	التأهيل المهني والمعرفة بأساليب التدريس.					
12	12	مهارة استخدام أجهزة وتقنيات متطورة.					

ر.م	المجال	الاحتياجات	درجة الحاجة				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
13	4	استخدام المقاييس والاختبارات الخاصة بالتشخيص.					
14	5	العمل مع الآخرين ضمن فريق التربية الخاصة.					
15	1	تحديد البرامج الإرشادية الجماعية ذوي الاحتياجات الخاصة.					
16	2	تكيف المناهج الدراسية العامة في التربية الخاصة.					
17	3	فهم أساليب التدريس الحديثة في التربية الخاصة.					
18	4	معرفة الآثار الجانبية الناجمة عن تناول الأدوية.					
19	5	تعديل الاتجاهات نحو المعوقين.					
20	1	القدرة على وضع البرامج التربوية الفردية.					
21	2	تنظيم الفترات الانتقالية بين نشاط وآخر بفاعلية.					
22	3	الحصول على التكنولوجيا المساندة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
23	4	تشخيص الوضع الحالي لكل تلميذ ومقدار العجز لديه.					
24	5	إرشاد الأسرة بطرق الوقاية من الإعاقة.					
25	1	تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.					
26	2	بناء الاختبارات التحصيلية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.					
27	3	معرفة الألعاب التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.					
28	4	القدرة على التعامل مع الحالات الطارئة.					
29	2	القدرة على تخطيط وإعداد البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.					
30	3	تحديد المداخل التدريسية التي تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة.					
31	4	معرفة الأمراض التي تعوق تقدم ذوي الاحتياجات الخاصة.					
32	5	المشاركة في أنشطة تبرز قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.					
33	2	المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفعالة.					
34	3	القدرة على فهم المتغيرات المعاصرة والاتجاهات العالمية الحديثة في التربية الخاصة.					
35	4	التعرف على المشكلات الجسمية الناجمة عن الإعاقة.					
36	5	معرفة المراكز المتخصصة وإحالة ذوي الاحتياجات إليها.					

ثالثاً: مقياس الرضا المهني ويتكون من المجالات الآتية:

ر.م	المجال	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
1	1	يوفر لي العمل الذي أؤديه الراحة والطمأنينة.			
2	2	يتناسب الراتب مع طبيعة العمل.			
3	3	فرصة الترقية متاحة بشكل منظم.			
4	6	الجدول الدراسي مناسب لي.			
5	7	يحقق لي عملي المكانة الاجتماعية التي أطمح إليها.			
6	1	الجدول الدراسي مناسب لي.			
7	2	يتناسب الراتب مع الجهد المبذول في العمل.			
8	4	أعتقد أن المسؤولين يقدرون معلمي التربية الخاصة.			
9	5	يتبادل الزملاء مشاعر الود و الاحترام.			
10	6	أشعر بالارتياح لتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بعض المهام.			
11	7	وظيفتي مهمة وتمنحني قيمة اجتماعية.			
12	2	يوفر الراتب العيش الكريم.			
13	3	هناك من يحصل على ترقية لا يستحقها .			
14	4	يحترم المسؤولون آرائي واقتراحاتي المهنية.			
15	5	يتواصل الزملاء بأساليب مقبولة.			
16	6	جهدي مع ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن ملاحظة نتائجه.			
17	7	يمكنني عملي من الحصول على ما أستحق من تقدير واحترام.			
18	2	أنتسلم راتبي بانتظام.			
19	4	يتقبل المسؤولون النقد البناء.			
20	7	أشعر أنني عضو مهم في عملي.			
21	3	ترقية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يترتب عليها عائد مناسب.			
22	4	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات بالمؤسسة.			
23	5	زملائي في العمل مثل العائلة الواحدة السعيدة .			
24	6	يتوفر الوقت لمراعاة الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة.			
25	7	التقدير الذي ألقاه في عملي يدفعني لبذل مجهود أكبر.			
26	1	توافر الإمكانيات يساعدني على إتقان عملي.			
27	2	أشعر بالضيق لعدم وجود حوافز مادية.			
28	3	يتيح لي تدريس المعاقين حضور دورات تأهيلية عليا للتربية.			
29	4	يعتمد المدير على أسلوب الحوار و المناقشة.			
30	7	يقدر أفراد المجتمع رسالة معلم ذوي الاحتياجات الخاصة حق تقديرها.			

ر.م	المجال	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
31	2	يتناسب الراتب مع الوضع الاقتصادي العام في المجتمع.			
32	3	نظام الترقيات عادل (منصف) في عملي.			
33	5	أشعر بالتفاهم مع مدير المدرسة.			
34	6	أشعر بتأثيري الإيجابي في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
35	7	أشعر بأن المجتمع يقدر معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
36	1	ظروف العمل في مدرسة الفئات الخاصة جيدة ومريحة.			
37	2	يوفر عملي بالتدريس الأمن المالي بالنسبة لي.			
38	3	يوفر التدريس فرصا للتقدم.			
39	4	تقدر إدارة المدرسة ما أقوم به من جهد خلال تأديتي لعملي.			
40	7	يقدر المجتمع مدى العناية الذي يتعرض له معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.			