جامعة آزال للتنمية البشرية
Azal University for Human Development

التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية

Challenges Facing Female Teachers Working at Special Education Schools and Centers in the Republic of Yemen

إِعدَادُ البَاحِثَة

فائزة أحمد علي سفيان

إِشرَافُ الدُكتُور

تميم يحيى علي الباشا

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قُدمَت هَذه الرسالة اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ فِي التربية الخاصة

كلية التربية الخاصة

جامعة أزال للتنمية البشرية

١٤٤٦هـ/٢٠٢٤م

إقـــــرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية

Challenges Facing Female Teachers Working at Special Education Schools and Centers in the Republic of Yemen

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالبة: **فائزة أحمد علي سفيان**

التوقيع:

التاريخ:

نتيجة الحكم على رسالة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بجامعه أزال للتنمية البشرية على تشكيل لجنة الحكم على رسالة الباحث/ لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة وعنوانها:

التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية

Challenges Facing Female Teachers Working at Special Education Schools and Centers in the Republic of Yemen

وبعد المناقشة التي تمت اليوم ..الخميس.. بتاريخ ..2024/08/01م.. الساعة ..التاسعة صباحاً..، أجتمعت لجنة الحكم على الرسالة والمكونة من:

لجنة المناقشة		**التوقيـــع**
أ.د.تميم يحيى علي الباشا	**مشرفاً**	**.....**
أ.د. أمين الزقار	**مناقشاً داخليا**	**.....**
أ.د. محمد سحلول	**مناقشاً خارجياً**	**.....**

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في التربية الخاصة

والله ولي التوفيق ،،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. حميد جبر

﴿فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُولُو الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِلْ لَهُمْ﴾

[الأحقاف: 35]

ٱلإِهدَاْءُ

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا:

إلى القائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة بشكل خاص، ولكل من يقف معهم ويساندهم ويرعاهم ويأخذ بأيديهم

إلى مصدر النور وإشراقة الشمس:

أمي الحبيبة حفظها الله

إلى أخي (أحمد) واخواتي (إبتسام، أميرة، أشواق، سامية)

وجميع الأبناء والبنات

إلى كل من ساندني ووقف جانبي

وإلى والدي الحبيب اسأل الله العلي القدير ذو العرش العظيم أن يرحمه برحمته الواسعة والذي توفاه الله خلال إعدادي لهذه الدراسة.

شكرٌ وتقديرٌ

الحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، بداية يحتم عليّ أن أعبر عن امتناني وشكري لله عزّ وجلّ، الذي وفقني ويسر لي الطريق نحو هذه الدرجة العلمية الرفيعة، فله الحمد على منه وتوفيقه وله الشكر أولاً وأخيراً.

ولا يسعني وأنا أضع اللمسات الأخيرة على هذه الدراسة إلا أن أتقدم بالشكر لكل من كانت له مساهمة في هذ الدراسة، وأخص بالشكر والتقدير الدكتور تميم الباشا المشرف على هذا العمل والذي كان له الفضل بعد الله عز وجل في إنارة الطريق لي من خلال توجيهاته وإرشاداته، فأسأل الله أن يجعلها في ميزان حسناته.

كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة، وإلى كل من قدم لي المساعدة أو مد لي يد العون في أي جزء من هذه الدراسة وأخص بالذكر: الدكتور عبده سعيد الصنعاني، وعميد الدراسات العليا سابقاً الأستاذ الدكتور أحمد هريرة، وعميد الدراسات العليا الدكتور حميد جبر، ومنسقي برامج الدراسات العليا الأستاذ خالد الجرافي والاستاذة أروى الغابري على تعاملهم الراقي معنا.

وختاماً، ينبغي أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع المعلمات وكذلك العاملين الإداريين والمشرفيين الفنيين في مدارس ومراكز التربية الخاصة في محافظات (أمانة العاصمة، عدن، ذمار، إب) في الجمهوريه اليمنية الذين بدورهم سهلوا لي مهمة إنجاز وتطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات الميدانية.

الباحثة

فائزة أحمد سفيان

قائمة المحتويات

إقـــرار ..... أ
الإهداء ..... د
شكر وتقدير ..... هـ
قائمة المحتويات ..... و
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الأشكال والرسومات التوضيحية ..... ي
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ك
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ..... ل
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة: .....
1.1 المقدمة 2
2.1 مشكلة الدراسة 4
3.1 أهمية الدراسة 6
4.1 أهداف الدراسة 8
5.1 مصطلحات الدراسة 8
6.1 حدود الدراسة 12

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة: .....
1.2 الاطار النظري 14
1.1.2 التربية الخاصة 14
2.1.2 الإعاقة 16
3.1.2 برامج ومؤسسات تأهيل ذوي الإعاقة 26
4.1.2: تحديات تواجة معلمات التربية الخاصة 30
2.2 الدراسات السابقة 33
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة 42

الفصل الثالث:المنهجية وطرق البحث :.....

1.3 منهج الدراسة.....46

2.3 مجتمع الدراسة 46

3.3 العينة الاستطلاعية 48

4.3 عينة الدراسة 48

5.3 أداة الدراسة 55

6.3 أساليب المعالجة الإحصائية 64

الفصل الرابع: النتائج والمناقشة:.....

1.4 مقدمة 67

2.4 عرض ومناقشة النتائج 67

1.2.4 عرض ومناقشة نتائج السؤال الاول 68

2.2.4 عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني 85

3.2.4 عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث 88

4.2.4عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع 90

5.2.4 عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس 94

6.2.4 عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس 98

3.4 توصيات الدراسة 104

4.4 محددات الدراسة.....106

5.4 مقترحات الدراسة.....106

المصادر والمراجع:.....108

الملاحق:.....118

قائمة الجداول

جدول (1.3):توزيع مجتمع الدراسة من جمعيات ومراكز ومؤسسات حسب المحافظات.....47

جدول (2.3):توزيع عينة الدراسة من جمعيات ومراكز ومؤسسات حسب المحافظات.....49

جدول (3.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير المحافظات 50

جدول (4.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.....50

جدول (5.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل 51

جدول (6.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص.....51

جدول (7.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي.....52

جدول (8.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية.....53

جدول (9.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع المؤسسة.....53

جدول (10.3):توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع الإعاقة 54

جدول (11.3):معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة.....58

جدول (12.3):معامل ارتباط بيرسون لثبات الإعادة 60

جدول (13.3):معامل الفاكرونباخ للمجالات الفرعية والاستبانة ككل.....62

جدول (14.3):عدد فقرات الاستبانة موزعة على مجالاتها الفرعية 63

جدول (15.3):توزيع مستويات التحديات وفقاً لمدرج الإجابات 64

جدول (1.4): مستوى التحديات التي تواجه المعلمات حسب المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية 68

جدول (2.4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المالية 72

جدول (3.4):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات الاجتماعية والاسرية.....73

جدول (4.4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات الإدارية التنظيمية 76

جدول (5.4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم 78

جدول (6.4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المتعلقة بمصادر التعلم 80

جدول (7.4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات النفسية 81

جدول (8.4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المعرفية والمهنية 83

جدول (9.4): قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة 86

جدول (10.4): قيمة مان ويتني(U) ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.....88

جدول (11.4): قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.....91

جدول (12.4): قيمة مان ويتني(U) ودلالتها للفروق الثنائية في التحديات النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.....93

جدول (13.4): قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير المحافظة.....94

جدول (14.4): قيمة مان ويتني(U) ودلالتها للفروق الثنائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير المحافظة 95

جدول (15.4): قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير نوع الفئة التي يتم العمل معها 98

جدول (16.4): قيمة مان ويتني(U) ودلالتها للفروق الثنائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير لفئة التي يتم العمل معها 99

قائمة الأشكال

شكل (1.2): المراحل التاريخية للتربية الخاصة 29

شكل (1.4): الوسط المرجح لمجالات التحديات التي تواجه المعلمات.....69

الملخص

التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية

هدفت الدراســـة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصــة في الجمهورية اليمنية، وكذلك التعرف على الفروق في مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغيرات (الخبرة، المؤهل، الحالة الاجتماعية، المحافظة، ونوع الفئة التي تعمل معها المعلمة)، واســتخدمت الدراســة المنهج الوصــفي المســحي لتحقيق أهداف الدراســـة، حيث قامت الباحثة بإعداد اســـتبانة مكونة من (49) فقره موزعة على (7) مجالات فرعية، وتم تطبيق الاســـتبانة على عينه مكونة من (413) معلمة من العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في محافظات (أمانة العاصمة، عدن، إب، ذمار) في الجمهورية اليمنية، وتوصــلت الدراســة إلى أن الوسـط المرجح للدرجة الكلية للاسـتبانة بلغ (3.46)، بوزن نســبي (69.24)، وذلك يشــير إلى أن مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية "كبيرة" بشكل عام، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصــائية في مجال التحديات المالية التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصـــة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وفي مجال التحديات النفســية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصــائية في التحديات بشـــكل عام وفقاً لمتغير المحافظة ومتغير فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: *التحديات، المعلمات، التربية الخاصة، الجمهورية اليمنية.*

الباحثة

فائزة أحمد سفيان

Challenges Facing Female Teachers Working at Special Education Schools and Centers in the Republic of Yemen

Abstract

The current study aims to identify the challenges facing female teachers working at special education schools and centers in the Republic of Yemen. The study also aims to explore the differences in the level of challenges facing female teachers with respect to the variables of experience, qualification, social status, governorate, and the type of disability that female teachers work with. The study utilized a descriptive method to achieve the study objectives. The researcher developed a questionnaire consisting of 49 items, distributed into 7 sub-domains. The developed questionnaire was administered to a sample of 413 female teachers working at special education schools and centers in the governorates of (Capital Sana'a, Aden, Ibb, and Dhamar) in the Republic of Yemen. The study results found that the mean of the total score for the questionnaire was 3.46 with a weighted percentage of 69.24, indicating a high level of challenges that face female teachers who are working at special education schools and centers in the Republic of Yemen. The results also revealed that there are statistically significant differences in the domain of financial challenges based on the variable of educational qualification, and in the domain of psychological challenges based on the variable of social status of the participants. As well as, significant differences were existed in the overall challenges based on the variables of governorate and type of disability that female teachers work with. However, no statistically significant differences appeared in the challenges facing female teachers according to the years of experience variable.

Keywords: c*hallenges, female teachers, special education, Republic of Yemen.*

Researcher:

Faiza Ahmed Sufian

الفصـل الأول

الإطـار العـام للدراسـة

INTRODUCTION

١.١: مقدمة Overview:

٢.١: مشكلة الدراسة Statement of the Problem:

٣.١: تساؤلات الدراسة Questions of the Study:

٤.١: أهمية الدراسة Need and Significance of the Study:

٥.١: أهداف الدراسة Objectives of the Study:

٦.١: مصطلحات الدراسة Terminologies:

٧.١: حدود الدراسة Delimitations of the Study:

الفصـل الأول

الإطــار العـــام للدراســـة

INTRODUCTION

1.1: مقدمة Overview:

يُعد التعليم رسـالة سـامية ومهمة للحضـارة الإنسـانية، لما له من دور يتعلق بتربية النشـئ وتهيئته لمواجهة تحديات الحياة والنهوض بالمجتمع، إذ يعتبر المعلم مربياً للأجيال حاملاً للواء العلم ومهندســـاً بشـــرياً يحتذى به، جراء ما يقوم به تجاه طلابه ويقدمه لهم من معارف علمية وتربوية. وتحتاج مهنة المعلم إلى الكثير من الصـفات الأسـاسـية والتي من الواجب أن يتمتع بها، حيث تجمع بين الخصائص العلمية والشخصية، إلا أن التركيز على هذه الصفات ينبغي أن يكون أكثر عند معلم التربية الخاصــة، سـيما أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصــة لديهم مشـكلات أشـد تتحدى المعلم (عبدات، 2002، ص2).

ويعتمد نجاح معلم التربية الخاصــة في مهنته إلى حد كبير على مقومات، وقدرات تميزه عن غيره، حيث أن معرفته، وتقديره بوجود هذه القدرات لديه تؤهله لهذا الدور القيادي، وتســـاعده في التعامل مع تلك الفئات الخاصــة (الصــالح، 2015، ص2)، غير أن الإنســان العامل في العصــر الحاضـر يتعرض باستمرار لمختلف الضـغوط المهنية التي كانت ولا تزال من أهم الموضـوعات التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال الإدارة والعلوم المختلفة، ولا شـــك بأن معلمي التربية الخاصـــة

العاملين في أي مؤسسة تربوية وغيرها يتعرضون إلى الكثير من الضغوط التي قد تؤثر عليهم سلباً أو ايجاباً في العمل الذي يقومون به (عاشور، 2006، ص2).

وهناك العديد من الادبيات والدراسات السابقة التي أشارت إلى معاناة معلمات التربية الخاصة وتدني الرضا الوظيفي لديهن، حيث أشارت دراسة Mohren (2005) إلى أن انخفاض الرضا الوظيفي يزيد من فرصة غياب المعلم عن العمل حتى عند الإصابة بالأمراض البسيطة مثل نزلات البرد (في محمود، 2011)، كما توصلت دراسة محمد (2017) إن الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم يتسم بالانخفاض في محوري الراتب والحوافز المادية، وفرص النمو والترقي.

ويمكن القول إن على المؤسسات المختلفة سواء كانت تعليمية أم غير تعليمية أن تبحث بشكل دائم عن التحديات والضغوط المهنية التي تحيط بالعاملين فيها، مما يمكنها من التخطيط والتعديل والتطوير من سياساتها لما فيه مصلحتها وتقدمها، فإذا ما استطاعت هذه المؤسسات أن تخفف من الضغوط المهنية فإنها ستعمل على زيادة دافعية العاملين فيها وبالتالي زيادة الرضا الوظيفي والوصول إلى إخلاص وولاء العاملين لها (عاشور، 2006، ص 16).

ولذلك فإن الجهات المسئولة عن تعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة والمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة بحاجة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه المعلمات وتُؤثر على سير عملهن، وهذا الأمر قد يجعل تلك الجهات المختصة والمعنية تلتفت بعناية للتحديات والمشكلات وتضع لها الحلول المناسبة.

فإذا أردنا النهوض والرقي بذوي الاحتياجات الخاصـــة وخدماتهم التأهيلية والتعليمية والنفســـية والمجتمعية فلا بد من الاهتمام بمعلمي التربية الخاصـــة الذين يمارســـون مهنة من أصـــعب المهن وتحتاج إلى جهد بدني ونفسـي وعصـبي وشـخصـية متزنة ومتوافقة ومتكيفة اجتماعياً ومهنياً مع من حولهم في المنظومة التربوية والتعليمية والمجتمعية (الصالح،2015، ص3).

2.1: مشكلة الدراسة Statement of the Problem:

تُعد التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصـــة من أهم المشـــكلات الملحة التي يفترض دراســـتها ومواجهتها من أجل ضـــمان نجاح العملية التعليمية واســـتمراريتها، في حين أن تركها دون مواجهة واعية يؤدي إلى تعثر عملية التعلم وتوليد ضـغوط نفسـية وتربوية ومادية واجتماعية ومهنية لتشـمل الفرد والأسـرة والمجتمع، ولذلك فإن التعرف على هذه التحديات يمكن أن يسـاعد على وضـع الحلول المناسبة لها.

فمعلمو التربية الخاصـــة يواجهوا العديد من التحديات التي تحد من مســـتوى الخدمات التي يقدمونها للطلبة ذوي الإعاقة، كما أن العمل في هذا المجال يتداخل مع الكثير من المجالات الأخرى التي تؤثر وتتأثر به وتتمثل هذه الجوانب في الأمور النفســـية والاجتماعية والاقتصـــادية والإدارية والأكاديمية (العايد وآخرون، 2011، ص 6).

ويبدو أن البحث العلمي لم يهتم كثيراً بقضـــية إقبال أو عزوف المعلمين عن مهنة تدريس الأطفال ذوي الإعاقة رغم أن عزوفهم عن هذه المهنة له أسباب واضحة إلى حد ما كانخفاض الدخل

مقابل الجهد الكبير الذي يقدمونه والاتجاهات الاجتماعية الســـلبية نحو مهنة التدريس مع الأطفال ذوي الإعاقة أو بسبب القصور في السمات الشخصية والكفاءات المهنية للمعلم (عواد، 2005).

ويشـــير باشـــا وآخرون (2022) إلى أنه من خلال عملهم في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وملاحظة ســـير العمل فيها والاطلاع عن كثّب على خدمات التأهيل في أمانة العاصـــمة صنعاء، تبين أن هناك تدنياً واضحاً في مستوى جودة خدمات التأهيل المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة (ص5).

وهذا التدني في مستوى الخدمات قد يكون له علاقة مباشرة بالتحديات التي تواجه المعلمات والتي تنعكس أثارها سلباً على دافعية المعلمات ومستوى أدائهن في عملية تعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، ومن خلال العمل ومواجهة العديد من التحديات في مجال العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، ارتأت الباحثة القيام بدراسة تشمل المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة وذلك من أجل الكشف عن تلك التحديات والخروج بالتوصيات والحلول المناسبة.

وبالتالي فإن مشكلة هذه الدراسة يمكن بلورتها من خلال محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية؟، وكذلك الأسئلة الفرعية الأخرى.

تساؤلات الدراسة Questions of the Study:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1) ما التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصـــة في الجمهورية اليمنية؟
2) هل توجد فروق في مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
3) هل توجد فروق في مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
4) هل توجد فروق في مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
5) هل توجد فروق في مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المحافظة؟
6) هل توجد فروق في مســتوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة؟

3.1: أهمية الدراسة Need and Significance of the Study :

تتمثل **الأهمية النظرية** للدراسة الحالية في أهمية موضوعها وطبيعة المجتمع المستهدف، وكذلك في كونها من الدراسات القليلة في اليمن التي تسعى إلى الإلمام والتعرف على التحديات التي تواجه المعلمات اللواتي يعملن في مدارس ومراكز التربية الخاصة وذلك في كل من الجوانب المالية، الاجتماعية والاسرية، الإدارية التنظيمية، النفسية، والمعرفية والمهنية، مصادر التعلم، وما يتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، لذلك فهذه الدراسة تعدّ إضافة مهمة للمكتبة اليمنية والعربية

وإلى الرصيد المعرفي في مجال أدبيات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.

أما **الأهمية التطبيقية** للدراسة، فتتجسد في ضرورة التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، حيث يعد ذلك خطوة عملية مهمة لإعطاء صورة شاملة عن التحديات الإدارية والمالية والتنظيمية والفنية التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في اليمن، وذلك سيساهم في تقييم هذه التحديات والوقوف على مدى تأثيرها في جودة وفاعلية الخدمات المقدمة، وبالتالي مساعدة المسؤولين والقائمين على تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة على توجيه الجهود لخلق الحلول واتخاذ التدابير اللازمة لتطوير وتحسين أداء المدارس والمراكز والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة، ويمكن تحديد أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

1) إلقاء الضـــوء على التحديات المختلفة التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.
2) يؤمل من هذه الدراســـة أن تقدم للمعلمات والمشـــرفين التربويين ومدراء المدارس والمراكز والجهات المعنية بتأهيل ذوي الإعاقة في الجمهورية اليمنية بعض التوصيات والمقترحات في ضـوء نتائج هذه الدراسـة حول الحلول الممكنة لمواجهة التحديات التي تعاني منها المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.
3) تعّرف المعلمات على التحديات التي يواجهنها يمكن أن تســـاعدهن في تحســـين أدائهن وتجاوز تلك التحديات وذلك من خلال التوصيات والحلول المقترحة التي ستقدمها الدراسة.

4.1: أهداف الدراسة Objectives of the Study:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1) التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.
2) التعرف على الفروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة وفقاً لمتغيرات (الخبرة، المؤهل، الحالة الاجتماعية، المحافظة، فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة).

5.1: مصطلحات الدراسة Terminologies:

أولاً / التحديات Challenges:

تُعرَّف التحديات كمفهوم بأنها "مفردة صنعتها الهوة الكبيرة بين واقع المجتمع، ومستقبله، نتيجة مجموعة معقدة من الظروف والإشكاليات سواء أكانت محلية أم عالمية" (الحديدي، 2013، ص 7).

وتُعّرف بأنها العوائق والصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء أدائهم لمهامهم المنوطة بهم في العملية التعليمية (غيث وإكشيك، 2020، ص5).

وتُعرَّف التحديات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المعوقات والمشكلات المتعلقة بالجوانب المالية، الاجتماعية والاسرية، الإدارية التنظيمية، التلاميذ ذوي الإعاقة واولياء امورهم،

مصـــادر التعلم، النفســية، المعرفية والمهنية، والتي تحيط بالمعلمات اللاتي يعملن في مجال التربية الخاصــة وتعمل على إعاقتهن والوقوف أمامهن كعقبة مما يؤدي إلى عرقلة سـير تقدمهن في إنجاز المهام المهنية والتربوية المناطة بهن.

ثانياً / معلمات التربية الخاصة Special Educators:

يعرف المعلم – وفقاً للقانون العام للتربية والتعليم في اليمن – بأنه: "كل شخص يقوم بالتعليم كمهنة له، ويســـتحق كامل حقوق المهنة مالياً وأدبياً بغض النظر عن نوع التعليم أو مســـتواه الذي يعمل في إطاره ســـواءً كان تعليماً مدرســـياً أو تعليماً يتم خارج النظام المدرســـي" (المركز الوطني للمعلومات، 1992، المادة: 2).

وقد عرف الصـالح (2015) معلم التربية الخاصـة بأنه: "معلم ذو طبيعة خاصـة في عمله، فهو معلم من ناحية ومن ناحية أخرى هو معلم لذوي الاحتياجات الخاصـــة، وهو يشـــترك مع المعلم العادي في صـــفات وخصـــائص المعلم ويختلف عن المعلم العادي في أنه معلم لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة" (ص9).

ويعرف كلاً من الذروة وعبد العزيز (2016) معلم التربية الخاصـــة بأنه: "شـــخص مؤهل أكاديمياً وفنياً ويملك المهارات والطاقات القابلة للتطوير المسـتمر مما يؤهله للتفاعل الجيد مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" (ص11).

كما يُعرّف بأنـه: "الشـــخص الموظف في وزارة التربيـة والتعليم بوظيفة معلم، ويحمل مؤهلاً جامعياً في التربية الخاصة، ومدرب للعمل والتعامل مع الطلبة" (الشريف، 2020، ص199).

وتُعرَّف المعلمات إجرائياً في هذه الدراسة بأنهن: الموظفات اللاتي يعملن مع التلاميذ ذوي الإعاقة كمعلمات أو اختصاصيات خدمات مساندة في مدراس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.

ثالثاً / مدارس التربية الخاصة Special Education Schools:

يعرف القانون العام للتربية والتعليم في اليمن المؤسسة التعليمية بأنها " كل مكان أو مبنى تمارس فيه أعمال التعليم أو التدريب بصفة مستمرة" (المركز الوطني للمعلومات، 1992، المادة: 2).

وتُعرَّف مدارس التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بأنها "مدارس تتبع لإدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، وتختص بالإشراف والتخطيط والمتابعة لتربية وتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة (الصالح، 2015، ص8).

وتُعرَّف مدارس التربية الخاصة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: المدارس التي تتبع الجمعيات أو المؤسسات الأهلية العاملة في مجال رعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة تحت إشراف إدارة التربية الشاملة في وزارة التربية والتعليم في محافظات الجمهورية اليمنية.

رابعاً / مراكز التربية الخاصة Special Education Centers:

تعرف وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل اليمنية مراكز الرعاية والتأهيل بأنها: "المراكز التي تنشئها الوزارة أو تنشأ تحت إشرافها بغرض تقديم خدمات الرعاية والتأهيل للمعاقين" (اللائحة التنفيذية لقانون رعاية وتأهيل المعاقين، 2002، المادة: 2).

وتُعرَّف مراكز التربية الخاصة بأنها: المؤسسات أو المنشئات، التي تقدم مجموعة البرامج والخدمات والنشاطات المعدة والمخططة خصيصاً لكل طفل حسب حالته، وتتضمن تلك الخطط عدداً من الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، التي تهدف في النهاية إلى إيصال الفرد إلى اقصى درجة من الاستقلالية والاعتماد على النفس، وهو الهدف الأساسي للتربية الخاصة (الخطيب، 2011، ص14).

وعرفها الرشيدي (2017) بأنها: "المؤسسات التي تعنى بالاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم وإعادة تأهيلهم" (ص5).

في حين عرفها باشا وآخرون (2022) بأنها: تلك المؤسسات التي تقوم على رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من فئات الإعاقة الذهنية، الإعاقة السمعية، اضطراب التوحد، الإعاقة الحركية، اضطرابات التواصل/ النطق والكلام، والاضطرابات السلوكية والانفعالية المتواجدة في أمانة العاصمة صنعاء، وذلك من خلال تقديم البرامج والخدمات التدريبية والتأهيلية للوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة من التكيف والاستقلال والاعتماد على الذات (ص84).

وتعرف مراكز التربية الخاصة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: المراكز الحكومية والخاصة المستقلة أو التابعة للجمعيات والمؤسسات الأهلية التي تقدم مجموعة من الخدمات التربوية والتدريبية

والتأهيلية للأطفال ذوي الإعاقات البصرية والسمعية والذهنية واضطراب التوحد والإعاقة الحركية في الجمهورية اليمنية.

6.1: حدود الدراسة Delimitations of the Study:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على موضوع التحديات المتعلقة بالجوانب المالية، الاجتماعية والاسرية، الإدارية التنظيمية، التلاميذ ذوي الإعاقة واولياء امورهم، مصادر التعلم، النفسية، المعرفية والمهنية.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة مكونة من (413) مفردة من المعلمات اللواتي يعملن في مدارس ومراكز التربية الخاصة التي تضم فئات الإعاقات (السمعية، البصرية، العقلية، الحركية، واضطراب التوحد).
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدارس ومراكز التربية الخاصة في محافظات (أمانة العاصمة، عدن، إب، ذمار) في الجمهورية اليمنية.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي (2022 –2023).

الفصـــل الثـــاني

الإطار النظري والدارسات السابقة

THEORETICAL FRAMEWORK AND PREVIOUS STUDIES

١.٢: الإطار النظري Theoretical Framework:

١,١,٢: التربية الخاصة Special Education:

٢,١,٢: الإعاقة Disability:

٣.١.٢: برامج ومؤسسات تأهيل ذوي الإعاقة Programs and Institutions for PWDs:

٤.١.٢: تحديات تواجه معلمات التربية الخاصة Challenges Facing Special Educators:

٢.٢: الدراسات السابقة Previous Studies:

٣.٢: التعقيب على الدراسات السابقة Commenting on Previous Studies:

الفصـــل الثـــاني

الإطار النظري والدارسات السابقة

THEORETICAL FRAMEWORK AND PREVIOUS STUDIES

1.2: الإطار النظري Theoretical Framework:

يتناول الإطار النظري عدداً من المواضـيع المتعلقة بمتغيرات ومصـطلحات الدراسـة ابتداءً بنبذة عن التربية الخاصة ثم موضوع الإعاقة وأسبابها مع توضيح موجز لتعريفات وخصائص فئات الإعاقة الخمس المحددة في حدود هذه الدراسـة والتي تشـمل الإعاقات (السـمعية، البصـرية، العقلية، الحركية، واضـــطراب التوحد)، كما يتطرق الإطار النظري إلى تطور برامج ومؤســـســـات التربية الخاصة، ومن ثم التحديات التي تواجه المعلمات في هذا المجال.

1.1.2: التربية الخاصة Special Education:

يُعد ميدان التربية الخاصة من الميادين الحديثة نسبياً مقارنة بمجالات أخرى، ومنذ بداية القرن العشرين لاقت التربية الخاصة اهتماما كبيراً عند العلماء حيث تم الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على رعايتهم وتوفير البرامج التربوية لهم، والتشريعات التي تحفظ حقوقهم (كوافحة وعبد العزيز، 2003)، وفي وقتنا الحاضر أصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين المهمة التي تحظى بأهمية بالغة من الدول المتقدمة والدول النامية على السواء (السالم،2014). وقد ساعد هذا الاهتمام على تحقيق المبادئ المتعلقة بالتعليم للجميع، وتساوي الفرص وحقوق الانسان، والمشاركة في المجتمع، كما

ساهم هذا الاهتمام في مساعدة ذوي الإعاقة على إكتساب مهارات كانت تُعد فيما مضى غير قابلة للتحقيق (إسماعيل، 2019، ص 49).

وتُعرف التربية الخاصة بأنها: "عبارة عن برامج تعليمية وتربوية واجتماعية معدلة ومخصصة لتلائم فئة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يستطيعون التعلم بالأساليب العادية" (القشاعلة، 2017، ص18). كما تُعرف بأنها: "مجموعة من البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة بالإضافة إلى الخدمات المساندة" (العتيبي، 2018، ص13).

وتهدف التربية الخاصة إلى تأهيل وتعليم وتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بمختلف الفئات، وتقديم التدريب الجيد لهم حتى يتم اكسابهم المهارات والإمكانيات على حسب قدراتهم العقلية والصحية والنفسية، وذلك يتم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بهم يتم دراستها على يد أفضل الباحثين في العالم ليقدموا هذه الخدمة على أكمل وجه، وتشير ناصر (2020) إلى أن هذه الأهداف يمكن تحقيقها من خلال: (1) القيام بالكشف عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد أماكنهم وحالاتهم الصحية بالتفصيل، وذلك لسهولة تقديم هذه الخدمة لهم، (2) تحديد مواهب كل طفل ومدة استعداده للتعلم وتحديد قدراته بدقة وكيفية استثمارها في التعلم، (3) الكشف على مدى احتياجات الطفل الفكرية والتربوية والتأهيلية، وذلك لتقديم البرنامج المناسب له، (4) استخدام الوسائل الحديثة، في تقديم أفضل صورة من التعلم، وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم للوصول إلى أعلى الدرجات الفكرية التي يمكن أن يصلوا لها، (5) تنمية الحواس والمهارات لهم والتخطيط الجيد للاستفادة من قدراتهم بأقصى درجة ممكنة

ولكي تحقق التربية الأهداف المنشودة ينبغي ألا تميز بين جميع أبناء المجتمع، فلكل فرد ومن ضمنهم الفرد المعاق الحق في أن تشمله التربية بالرعاية التي تمكنه من الاستمتاع بحياته شأنه شأن بقية الأفراد، ولكن في حدود قدراته بما يقدم له من خدمات تعليمية أو تأهيلية (السالم،2014، ص2).

2.1.2: الإعاقة Disability:

كانت الإعاقة ولا تزال هاجساً ملازماً للمجتمعات الإنسانية منذ أقدم العصور حتى الآن، وذلك لأن الإعاقة تعد سبباً رئيساً في عدم تكيف الشخص مع الواقع والمجتمع بما تسببه من أزمات نفسية واجتماعية داخل محيط الأسرة وخارجها وذلك مقارنة بأقرانه العاديين، وقد تباينت تلك المجتمعات في نظرتها للأشخاص ذوي الإعاقة ومعاملتها لهم حسب القيم والأعراف والأفكار الدينية والاجتماعية السائدة في كل منها (إبراهيم وآخرون، 2017؛ العدرة، 2016).

وتعرف الإعاقة بأنها: "النقص في مستوى أداء الوظيفة أو الوظائف التي تأثرت بالمسبب، أو بالإصابة الحادثة مقارنة بالعاديين" (إبراهيم وآخرون،2001، ص4). وفي اليمن، يعرف الشخص المعاق – وفقاً للمادة الثانية من قانون رعاية وتأهيل المعاقين رقم 61 لسنة 1999 – بأنه: " كل شخص ذكر أو أنثى ثبت بالفحص الطبي أنه مصاب بعجز كلي أو جزئي مستديم بسبب عاهة أو إصابة أو مرض تسبب في عدم قدرته على التعلم أو مزاولة أي نشاط بصورة كلية أو جزئية مستديمة" (وزارة الشؤون القانونية، 2003، ص32).

2.1.2. 1: الإعاقة وحق التعليم والتأهيل:

يعد تعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة هدفاً من أهداف العاملين في ميدان الإعاقة والداعمين لحقوق المعاقين، ولكن هناك تساؤلات كثيرة دارت حول إمكانياتهم وقدراتهم على تأدية المهام المطلوبة

منهم كأفراد في المجتمع، ومع تطور البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة والتشريعات التي تعطي لهم الحق في الحياة والتخلص من الإعتماد على الأخرين في أداء مهام حياتهم اليومية، أصبح ينظر إليهم كأفراد يمكنهم القيام بكثير من الأدوار الحيوية إذا تم تدريبهم وتأهيلهم بالشكل المناسب (إبراهيم وآخرون، 2017).

ففي مجال التعليم، تشير المادة (24) في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى أن الدول الأطراف تسلّم بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعاً على جميع المستويات وتعلماً مدى الحياة (United Nations, 2006)، وهذا الحق في التأهيل والتعليم يعد مكفول للأشخاص ذوي الإعاقة في اليمن بموجب قانون رعاية وتأهيل المعاقين رقم 61 لسنة 1999، حيث تنص المادة (4) منه أن "لكل معاق حق التأهيل بدون مقابل والاستفادة من برنامج التأهيل المهني والرعاية الاجتماعية التي تقدمها مؤسسات ومراكز دور الرعاية وتأهيل المعاقين"، كما أشارت المادة (6) من القانون إلى مسؤولية وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية عن التنسيق مع الجهات المعنية لتوفير المدرسين والاختصاصيين والموجهين الفنيين وإعداد المناهج والوسائل التعليمية لمراكز رعاية وتأهيل المعاقين (وزارة الشؤون القانونية، 2003، ص32-33).

2.2.1.2: الأسباب العامة للإعاقة

إن التعرف على عوامل حدوث الإعاقة وأسبابها يساعد على التخطيط للوقاية والعلاج والتأهيل والتعليم بما يتيح فرصاً أكبر لإدماجهم في مسيرة الحياة العادية، ويشير كلاً من (الإمام والجوالدة،

2010؛ عبيد، 2013؛ العيسوي، 1997؛ مصطفى والشربيني، 2011) بأنه يمكن تصنيف الأسباب أو العوامل التي تؤدي إلى الإعاقة إلى ثلاثة أنواع رئيسة تحدث إما قبل الولادة أو اثنائها أو بعدها.

أ: العوامل المسببة للإعاقة قبل الولادة:

هذه الأسباب قد تكون وراثية جينية وهي تحدث نتيجة لانتقال حالة من الحالات المرضية من الوالدين إلى الطفل عن طريق الوراثة، ويعد زواج الأقارب من العوامل التي تزيد من إحتمال حدوث الإعاقة الناتجة عن أسباب وراثية، ويقدّر روزين واخرون (2000) أن الوراثة تساهم بنسبة (85%)، في حين أشارت دراسة ميرسول وآخرون (2006) أن العوامل الوراثية تساهم بنسبة (90.2%) (في مصطفى والشربيني، 2011، ص39).

كما قد تحدث الإعاقة للجنين أثناء مرحلة الحمل نتيجة لعدد من العوامل البيئية مثل تعاطي الام الحامل للخمر والمخدرات والتدخين وإصابة الأم بالأمراض المعدية مثلا والحصبة الألمانية وهي أحد أخطر الأمراض التي يمكن أن ينتقل تأثيرها من الأم إلى الجنين، كما يؤثر قصور التغذية، وتناول العقاقير للأمهات الحوامل على الأجنة (العتيبي،2018، ص28).

ب: العوامل المسببة للإعاقة أثناء الولادة:

قد يحدث للأم الحامل أثناء عملية الولادة بعض المضاعفات أو التغيرات تؤدي إلى ولادة عسرة يضطر الأطباء بسببها إلى إستخدام الشفط لإخراج الجنين، او قد يضطروا إلى إعطاء مخدر أثناء عملية الولادة القيصرية أو الجافة، مما ينتج عنه إعاقات كثيرة، كما قد يحدث التفاف الحبل

السري حول رقبة الجنين، وقد يحدث نقص في كمية الأُكسجين الواصل إلى الجنين مما يؤدي إلى حدوث إعاقة (إسماعيل، 2021، ص7).

ج: العوامل المسببة للإعاقة بعد الولادة:

من العوامل المسببة لحدوث الإعاقة بعد الولادة سوء التغذية للطفل والذي يؤدي إلى شكل من أشكال الإعاقة، ويعد سوء التغذية من العوامل المسببة للإعاقة عند الفئات الفقيرة، كما أن الحوادث والصدمات وخاصة التي تحدث في الرأس، بالإضافة إلى الامراض والالتهابات وخاصة التي يصاحبها ارتفاع في درجة الحرارة مما يؤدي إلى إصابة السحايا وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وأيضاً إصابات شبكة العين مما يؤدي إلى إعاقة بصرية، أما الإعاقة السمعية فقد تنتج عن عدد من العوامل مثل إصابات طبلة الأذن أو زيادة المادة الصمغية أو تصلب الأذن وغيرها من الالتهابات (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص25-26).

3.2.1.2: فئات الإعاقة Categories of Disability:

بحسب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مادته الأولى، فإن مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة "يشمل كل من يعانون من عاهات بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة طويلة الأجل، والتي قد تمنعهم من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين" (Kiyuba & Tukur, 2014, 7).

وفي هذه الدراسة نتناول خمس من فئات الإعاقة وهي: (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الذهنية، التوحد، والإعاقة الحركية)، وسيتم التطرق لمفهوم وخصائص كل من الفئات المذكورة لاحقاً بشكل مقتضب.

أ: الإعاقة السمعية Hearing Impairment:

تعرف الإعاقة السمعية بأنها: أي نوع أو أي درجة من الفقدان السمعي والتي تصنف ضمن بسيط، متوسط، شديد، شديد جداً. أما ثقيل السمع أو الشخص الذي لديه صعوبة في السمع على انه الشخص الذي لديه بقايا سمعية تمكنه من فهم حديث الآخرين والتواصل معهم شفوياً من خلال استعمال السماعة الطبية (الزريقات، 2003).

والإعاقة السمعية أو فقدان السمع لدى الفرد الأصم يؤثر على مظاهر النمو الأخرى للفرد مثل الخصائص اللغوية، والعقلية، والأكاديمية والاجتماعية ...الخ (الجوالدة، 2012)، ويرى متولي (2012) أن عدم التواصل اللغوي يؤثر على التفاهم بين المعاق سمعياً والآخرين وخاصة الأسرة خلال عملية التنشئة وما يتخللها من أساليب خاطئة نحوه، مما يشكل ضغطاً عليه وصعوبات في حياته تتحول من إحتياجات وصراع إلى مستوى الأعراض المرضية والعدوان وتكرار نوبات الغضب وظهور إضطرابات في النوم والأكل، أما بالنسبة للخصائص العقلية المعرفية فمهما كانت نسبة ذكاء المعاق سمعياً فنظراً لفقده حاسة السمع وما يعقبها من صعوبة الكلام والنطق، نجد أن تحصيله الأكاديمي يتأثر بحالته الصحية، بالإضافة إلى ميله للعزلة وشعوره بالإحباط وبعض نوبات الاكتئاب والعصبية وشعوره بالقلق والاضطراب في علاقاته بالآخرين، مما يؤدي إلى سوء توافقه الشخصي والاجتماعي.

ومن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وبخاصة في مجالات القراءة، والكتابة، والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي، وبما أن المعاقين سمعياً ليس لديهم تدني عقلي فيعود أسباب انخفاض التحصيل الأكاديمي إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية حيث أنها مصممة بالأصل للأفراد السامعين، وأيضا انخفاض الدافعية للتعلم، وعدم ملائمة طرائق التدريس لحاجاتهم (الجوالدة، 2012).

ب: الإعاقة البصرية Visual Impairment:

الإعاقة البصرية "حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية، مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه" (الحديدي، 2014، ص39)، وتحدث الإعاقة البصرية بدرجات متفاوتة وأي شخص لديه رؤية غير صحيحة ومنخفضة يعد من ضعاف البصر (عبده، 2017).

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في خصائص الأفراد ذوي الإعاقة البصرية مثل العمر عند الإصابة، وأسباب الإعاقة، ونوع الإصابة ودرجة الرؤية، فالأطفال الذين يفقدون بصرهم قبل سن الخامسة يمكن اعتبارهم معاقين ولادياً، وهذه الفئة من المعاقين بصريا لديها القليل من التخيل والتذكر البصري كتذكر الألوان مثلاً، بينما الأطفال الذين يفقدون بصرهم بعد سن الخامسة يتعرضون إلى صعوبات لمسية أكثر من التذكر البصري، ويتعرضون لمشكلات عاطفية كثيرة بسبب فقدانهم للرؤية، ومثل هذه المشكلات تزداد احتمالات حدوثها كلما كان الفقدان في مرحلة عمرية لاحقة. إن المعرفة بطبيعة الإعاقة البصرية توفر المعلومات الضرورية التي تساعد المعلم على التعامل مع الحالات الفردية، فبعض حالات العين قد تكون مصحوبة بألم أو حساسية للضوء، ولذلك فإن من المهم معرفة الحالة وأثرها على السلوك العام للفرد وأثرها على التعلم، فالحالات التي تتضمن بقايا بصرية تنطوي

على فوائد جمة على الصعيد التربوي، فما هو متوقع من ضعيف البصر أكثر مما هو متوقع من الكفيف كلياً، ولكن من ناحية اجتماعية، نرى أن ضعيف البصر ينظر إلى نفسه بأنه ليس من فئة العاديين ولا من فئة المكفوفين، وبالتالي فهو يشعر بتدني مفهوم الذات ويعاني من مشكلات عاطفية (الحديدي، 2014).

ج: الإعاقة العقلية Intellectual Disability:

عرف تريد جولد الإعاقة العقلية بأنها: "حالة يعجز فيها العقل عن الوصول إلى مستوى النمو السوي أو اكتمال ذلك النمو" (إبراهيم، 2000، ص27). وتعرف بأنها حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، والتي تظهر دون سن (18) وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في أثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل مهارات الاتصال اللغوي والعناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التوجه الذاتي، والمهارات الصحية ومهارات السلامة العامة، والمهارات الأكاديمية، ومهارات العمل (أبو الحلاوة، 2004، ص4).

إن الكثير من الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية قادرين على التعلم والنمو، غير أن نموهم وإن كان يوازي نمو الأشخاص غير المعاقين عقلياً في بعض المجالات إلا أنه يتصف بكونه بطيئاً، ومن أهم خصائص الإعاقة العقلية كما تذكرها (عبيد، 2013) القصور الأكاديمي حيث أن الطفل المعاق عقلياً غير قادر على مسايرة بقية الطلبة العاديين في نفس العمر الزمني له في جميع جوانب التحصيل، وقد يظهر على شكل تأخر دراسي في مهارات القراءة والتعبير والكتابة والاستعداد الحسابي، ومن المعروف أن الطفل المعاق عقلياً لا يستطيع أن يصل في نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه

الطفل العادي، كما أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني، وكذلك النمو العقلي لدى الطفل المعاق عقلياً يكون أقل في معدل نموه من الطفل العادي، حيث أن مستوى ذكائه قد لا يصل إلى (70) درجة كما أنهم يتصفون بضعف قدرتهم على التفكير المجرد والتعميم، أما النمو الحركي، فعلى الرغم من أنه يعد أفضل من مظاهر النمو الأخرى لدى المعاقين عقلياً إلا أن الأشخاص المعاقين عقلياً عموماً أقل كفاية من الأشخاص غير المعاقين عقلياً وذلك فيما يتعلق بالحركات وردود الفعل الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة والتوازن الحركي، وفيما يتعلق بالخصائص النفسية والاجتماعية، فالأشخاص المعاقين عقلياً لا يتطور لديهم الشعور بالثقة بالذات، ويعتمدون على الآخرين لحل المشكلات، وبسبب الإخفاق يتطور لديهم الخوف من الفشل وتوقع الفشل الأمر الذي يدفع بهم غالباً إلى تجنب محاولة تأدية المهمات المختلفة، كذلك لوحظ أن الطفل المعاق عقلياً يميل إلى الانسحاب والتردد في السلوك التكراري وكذلك في الحركات الزائدة، وعدم قدرته على ضبط الإنفعالات، وعدم القدرة على إنشاء علاقات إجتماعية فعّالة مع الغير، وعادة يميل إلى المشاركة مع الأصغر سناً في نشاطه ويميل إلى العدوان.

د: اضطراب التوحد Autism Disorder:

التوحد عبارة عن: اضطراب نمائي في السلوك يظهر بشكل واضح بقصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى محدودية في النشاطات والاهتمامات، مع وجود اضطرابات سلوكية مصاحبة، ويظهر هذا الاضطراب خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل ويترك أثره في جوانب نموه المختلفة: الاجتماعية، والمعرفية، والحركية،

والاستقلالية، مما يؤثر في توافق الطفل مع ذاته ومع المجتمع المحيط به (الصنعاني، 2014، ص10).

والأفراد المصابين بالتوحد لديهم خصائص غالباً ما تلاحظ عليهم بغض النظر عن المرحلة العمرية التي ينتمون إليها، وتتضمن الخصائص الجسمية، السلوكية، الاجتماعية، المعرفية والتعليمية، اللغوية، والنفسية. غير أن هناك مجموعة من التوحديين لا تظهر عليهم أي دلائل تشير إلى وجود خلل جسمي معين عندما يجري الكشف الطبي عليهم، كما أن المشاكل الجسمية في الغالب نادرة لدى التوحديين خصوصاً إذا لم يكن التوحد مصحوب بأعراض اضطراب آخر يعزز من نظرة المجتمع لهم كأفراد غير مهذبين (الشربيني ومصطفى، 2011).

ومن أبرز الخصائص أو الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال التوحديين السلوكيات النمطية ولها تسميات عديدة: كالإثارة الذاتية أو استثارة الذات، والسلوك الموجه نحو الذات، والسلوك غير الوظيفي ومن السلوكيات النمطية: الحركات الجسمية المتكررة مثل هز الرأس، التربيت على الوجه، هز الجسم، الدوران في المكان نفسه، الصراخ والقهقهة، ضرب القدمين بالأرض، تحريك الأشياء بشكل متكرر بدون هدف. وتُعد السلوكيات النمطية من العلامات المبكرة المحتملة للتوحد (الصنعاني، 2014، ص 22).

كما أن سلوك الطفل التوحدي محدود وضيق المدى، ويشيع في سلوكه نوبات انفعالية حادة، وسلوكه هذا لا يؤدي إلى نمو الذات، ويكون في معظم الأحيان مصدر إزعاج للجميع (الشربيني ومصطفى، 2011)، ومن الجدير بالذكر أن الاضطراب الأساسي الذي يعاني منه الطفل التوحدي يتركز في قصور علاقاته الاجتماعية مع الاخرين. وشخصية الطفل التوحدي مرتبطة بهذا القصور

وهذا السلوك الاجتماعي يكون علامة واضحة لإضطراب التوحديين ومصدر للصراع من مرحلة الطفولة المبكرة، كما أن هناك صعوبة في النطق ليست ناتجة عن التوحد بل قد تكون نتيجة للتطور الذهني المتأخر، كما أن لغته تنمو ببطئ أو لا تنمو على الإطلاق وأغلب الأحيان يستخدم الإشارات بدلاً من الكلمات، ولا يستخدم الحديث للتواصل ذي المعنى، يغلب على هؤلاء الأطفال استخدام كلمات خاصة بهم للدلالة على أشياء معينة، قلب الضمائر، المصاداة، استخدام متقطع للغة (الصنعاني، 2014، ص 22).

ونفسياً يمثل نمط شخصية الطفل التوحدي كينونة أو وحدة طبيعية تكون متسقة عبر الزمن، فمن العام الثاني تبقى شخصية الطفل واضحة ومتسقة مدى الحياة. والشخصية والذكاء ينموان، والملامح المعينة أو المحددة إما أن تسود أو تتراجع، وتوجد صعوبات في مرحلة الطفولة المبكرة في تعلم المهارات العملية البسيطة وفي التكيف الاجتماعي، وهذه الصعوبات تنشأ بسبب مشكلات في التعلم، وفي المراهقة تكون هناك مشكلات في الأداء الوظيفي، أما في مرحلة الرشد فتعلن الصراعات الزواجية والاجتماعية عن نفسها (مصطفى والشربيني، 2011).

هـ: الإعاقة الحركية Mobility Impairment:

تُعرف الإعاقة الحركية بأنها "إعاقة جسدية تمنع الفرد من القيام بالحركات اليومية بشكلها الطبيعي نتيجة مرض معين وقد يكون فقدان الحركة مصحوب بفقدان حسي أيضاً في الأعضاء المصابة مما يستدعي ضرورة تطبيق البرامج الطبية والنفسية والاجتماعية لمساعدته في العيش بقدر أكبر من الإستقلال ويساعده في دمجه بالمجتمع" (الصفدي، 2003، ص18).

ومن الخصائص الجسمية والعضلية للمعاقين حركياً: وجود اضطراب في نمو العضلات وعدم مرونتها ويشمل ذلك عضلات اليدين والأصابع والقدمين، صعوبة في المشي والوقوف والتوازن مثل شلل الأطفال، لديهم هشاشة في العظام وانحنائها واضطراب حجمها وشكلها، عدم وجود رد فعل مناسب في عضلات الجسم فإما أن تكون شديدة جداً أو معدومة نهائياً لا تتحرك، لديهم صعوبة في استخدام القلم، وتشوه في شكل الجسم وأخذه شكل غير طبيعي، أما استقلاليا فلديهم مشكلات في عملية الأكل تتمثل في صعوبة في المضغ والبلع وصعوبة في غلق وفتح الفم وصعوبة في إطعام انفسهم، ولديهم اضطرابات في الأكل تتمثل في الشره العصبي في الأكل وفقدان الشهية في الأكل، كما أن لديهم مشكلات في ارتداء الملابس تتمثل في صعوبة الحركة أو أن الجسم يأخذ شكل يصعب تلاءم الملابس معه، ومشكلات في موضوع التبول والإخراج، أما المشكلات النفسية فتتمثل في الانطواء وعدم التفاعل الاجتماعي والخجل، كما أن لديهم مشكلة العدوانية سواء اتجاه الآخرين أو أنفسهم، وأكاديمياً قد يكون لديهم مشاكل الانتباه والتذكر والحفظ وصعوبة في مسك القلم وصعوبة في الجلوس وبعضهم لديه صعوبة في السمع والبصر، ولديهم مشكلة في القدرة على الكلام بسبب ضعف أو شلل العضلات المسؤولة عن حركة أعضاء الكلام (السلطاني، 2016).

3.1.2: برامج ومؤسسات تأهيل ذوي الإعاقة Programs and Institutions for PWDs:

تغيرت برامج رعاية ذوي الإعاقة في العقود الماضية من الايواء إلى تطوير البرامج التربوية للأفراد المعاقين ذلك أن هؤلاء الأفراد لا يشكلون فئة متجانسة، فقد تختلف الخصائص تبعاً لدرجة الإعاقة ونوعها، لذا نجد إختلافات واضحة بين الافراد المعاقين بعضهم البعض، هذا فضلاً عن الاختلافات الكبيرة بين هؤلاء الافراد وبين العاديين (عبيد، 2013).

فقديماً اتسم التعامل مع ذوي الإعاقة بالقسوة عند بعض المجتمعات، حيث كان يتم التخلص منهم بطرق كثيرة منها ما كان يتصف بالوحشية، وكانت التربية الرومانية واليونانية تعمل على التخلص من هذه الفئة من البشر، ويعتبروها تشكل عبئاً ثقيلاً على المجتمع، لذا كان يتم التخلص منهم بواسطة القتل أو بأبشع من ذلك، ففي إسبارطة كان يتم التخلص منهم برميهم من أعالي الجبال للحيوانات المفترسة أو الطيور الجارحة، علاوة على ذلك فقد كان يربط ذوي الإعاقة العقلية وذوي الاضطرابات النفسية بالسلاسل، لاعتقادهم بأن الشياطين يسيطرون على هذه الفئة من الناس وهذا النموذج ما يسمى بالرفض (كوافحة وعبد العزيز،2003).

حيث كان ينظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم خطيئة أو عقاب من الله على الأشياء التي قاموا بها في الحياة الماضية، وبمرور الزمن تغير هذا التصور وصار ينظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقة من منظور الشفقة والرحمة (Bhanushali, 2007)، وقد شجعت الديانات السماوية المجتمعات على توفير الحماية لذوي الإعاقة فتعامل الناس معهم من منظور الشفقة، وأنشئت دور رعاية خاصة للعناية بذوي الإعاقة أو كانوا يتركون في بيوتهم دون توفير أي خدمات تربوية أو تأهيلية لهم (الخطيب والحديدي، 2017، ص18).

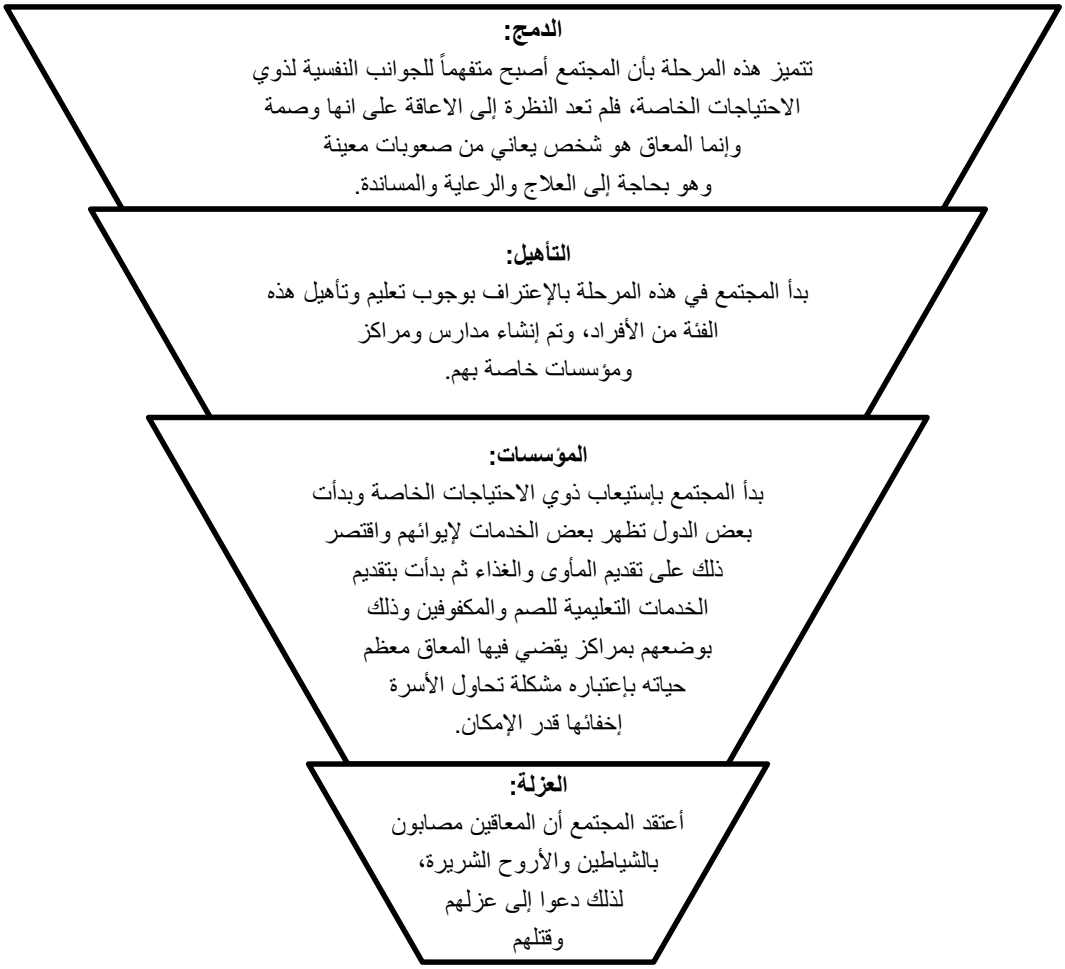
لكن الأفراد ذوي الإعاقة اليوم أثبتوا أنفسهم كمواطنين عاديين، وأصبحت وجهة النظر السائدة ترى أن الإعاقة تكمن في النظام الاجتماعي وليس داخل الأشخاص ذوي الإعاقة، بل أنهم بحاجة إلى أخذ حقوقهم وإلى تكافؤ الفرص بدلاً من الشفقة والرحمة (Bhanushali, 2007). وبالتالي تطور الاهتمام بدمج ذوي الإعاقة في الصفوف العادية إلى الحد الأقصى الممكن وذلك بفعل الجهود الكبيرة التي بذلها أولياء الأمور والاخصائيون في ميدان التربية الخاصة، فقد لعب الآباء والامهات دوراً هاماً

في تطوير الخدمات التربوية الخاصة وخاصةً في الولايات المتحدة الامريكية والدول الاوربية وذلك منذ عقد الخمسينات، وتمثل الدور بإنشاء الجمعيات المحلية والوطنية التي سعت إلى زيادة وعي المجتمع بحقوق الأطفال المعوقين وتفعيل الخدمات المقدمة لهم، وتشجيع التشريعات التربوية التي تتضمن حق الجميع في التعليم الفعال (الخطيب والحديدي، 2017).

وعند التحدث عن مجتمعنا اليمني لاحظت الباحثة تأثر وتداخل النماذج ببعضها، فنموذج رفض ذوي الإعاقة قد لا يكون سائداً بشكل كبير إلا أن بعض مظاهره تبرز إلى العلن ما بين الحين والأخر، ويعد نموذج الشفقة والنموذج الطبي هما الأكثر وضوحاً وظهوراً مع غياب وتقصير في الحقوق الإنسانية تجاه هذه الفئة في مجتمعنا، وكما هو الحال في البلدان النامية فهناك قصور اجتماعي كبير في بلادنا بأهمية مساندة فئات ذوي الإعاقة وواجب المجتمع تجاههم.

وقد كشف تقييم واقع الخدمات المؤسسية عن الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية مثل العزلة للمؤسسات المغلقة مما يؤدي إلى عدم مشاركة ذوي الإعاقة في حياة المجتمع، يضاف إلى ذلك التكلفة الباهضة لإنشاء هذه المؤسسات، والحاجة إلى كوادر عالية التدريب، والاقتصار على تأدية الخدمات في المدن، وكل ما سبق أدى إلى ظهور طرح جديد يقوم على دمج الأشخاص المعوقين والتفاعل مع المجتمع (القمش، 2011، ص 210).

وقد لخص القشاعلة (2017) المراحل التاريخية التي مرت بها برامج التربية الخاصة بشكل هرمي ابتدئاً بمرحلة العزلة حتى مرحلة الدمج كما في الشكل (1.2).



شكل رقم (1.2): *المراحل التاريخية للتربية الخاصة*

وتجدر الإشارة أن برامج التربية الخاصة في تطور مستمر، حيث حدثت العديد من التغيرات في العقود الأخيرة حول أساليب تدريب ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، فالدارس والمتتبع لتاريخ التربية الخاصة يلاحظ تطور برامج الرعاية والتأهيل لذوي الإعاقة من مدارس ومراكز خاصة طيلة الوقت إلى برامج الدمج في المدارس العادية بصور مختلفة ووصولا إلى الدمج الكلي مع الأفراد العاديين في المدارس العامة، فالتربية الخاصة بذلك اشتملت على مجموعة من الخدمات أو البدائل الأكثر تقييداً

كالمستشفيات أو المراكز الخاصة طيلة الوقت إلى البدائل الأقل تقيداً كالدمج الكلي للفئات الخاصة في الصفوف العادية طيلة الوقت (بوذراع، 2021).

4.1.2: تحديات تواجه معلمات التربية الخاصة Challenges Facing Special Educators:

معلمات التربية الخاصة يلعبن دوراً هاماً في برامج تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، لذلك ينبغي أن تتوافر لديهن عدد من الكفايات المهنية بالإضافة إلى الرغبة والدافعية للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، كما أن الاتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو ذوي الإعاقة تعد أمراً ضرورياً لنجاح برامج تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وتحقيق الأهداف المنشودة للتربية الخاصة.

وكما هو معروف فأن توفر الكفايات المهنية يضمن جودة مخرجات العملية التعليمية، حيث تعمل الجودة على إيجاد بيئة تعليمية فعالة (المزيد والريس، 2020، ص3)، لذا فإن التحديات المرتبطة بالكفايات المهنية والتنظيمية تعد من أبرز التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة في مدارس ومراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة.

فقد أشارت دراسة القاضي (2019) إلى عدد من التحديات المهنية والتنظيمية التي تواجه المعلمات، مثل: عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي، واختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف وجهات النظر بين المعلِّمات، والمشرفات التربويات فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك قصورا بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذي العلاقة

بالبرامج التربويَّة الفرديَّة، مما يقلل من الإشـــراف على تنفيذها، وكذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلمات.

في حين يؤكد الشرقاوي (2017) على الصعوبات المتعلقة بالتشخيص وخاصة تشخيص ذوي اضــطراب التوحد، وأن الصــعوبة في تشــخيص الطفل التوحدي ترجع إلى التشــابه في بعض الأعراض مع بعض الحالات الأخرى؛ مثل الإعاقة العقلية والفصــام واضــطراب التواصــل والصــمم والصـرع، كما يوجد تباين واضـح في أعراض التوحد من طفل لآخر وأحياناً لدى نفس الطفل ويؤدي الخطأ في تشخيصه إلى صعوبة تأهيله ورعايته، كما أن هناك صعوبة في تطبيق الاختبارات الحالية لقياس الذكاء والقدرات والعمليات العقلية على الطفل التوحدي.

ومن أهم التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مدارس الدمج التحديات المتعلقة بالبنية التحتية، والموارد، والتمويل، وحجم الفصل، وضيق الوقت، وقلة التدريب والمعرفة، وعدم مشاركة أولياء الأمور، والتقييم والإشراف التربوي (عبد السكارنة، 2020).

كما يواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة العديد من التحديات المرتبطة بسلوكيات الأطفال في غرفة الصف مثل الشتائم والألفاظ النابية، وتمزيق دفاتره وكتبه أو دفاتر زملائه الآخرين، وإتلاف المقاعد الصفية، والكتابة على الجدران، والاعتداء البدني على الغير بالضرب أو المساس بهم أو شدهم أو جذبهم لمضايقتهم (المقيد، 2009).

ولابد من الإشارة إلى التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه معلمات التربية الخاصة، حيث أشارت دراسة المطيري (2019) بعض التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه المعلمات مثل: تذمر الزوج، القلق، البعد عن الأبناء، الأعباء المنزلية، والحد من التواصل مع الأهل والأصدقاء.

وبالرغم من أن معلمات التلاميذ غير المعاقين لا يتعرضن للضغوط والتحديات التي تتعرض لها معلمات التلاميذ ذوي الإعاقة، إلا أن الكثير منهن قد يجبرن على ترك العمل في الحقل التربوي بسبب التحديات والضغوط التي يواجهنها، حيث أشارت دراسة بن بكر (2019) أن معدل تسرب المعلمات وصل إلى نسبة (22.9%) خلال ثلاثة أعوام دراسية (2013–2016)، وأن ما نسبة (61.1%) من المعلمات يرغبن في ترك وظيفتهن الحالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة موافقة المعلمات على أسباب التسرب كبيرة تجاه العوامل الاقتصادية والتنظيمية، تليها العوامل الشخصية والاجتماعية بدرجة متوسطة.

وإذا كان هذا الحال لدى معلمات التلاميذ غير المعاقين، فمن المتوقع أن يكون معدل التسرب والرغبة في ترك العمل أكبر لدى معلمات التلاميذ ذوي الإعاقة نظراً لحجم التحديات التي تواجههن والمسؤوليات الملقاة على عاتقهن، حيث أن العمل مع ذوي الإعاقة يتطلب من المعلمات بذل جهد أكبر وأن يكن ملمات بطرق وفنيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأساليب التعامل مع مشكلاتهم السلوكية والذهنية والحسية، هذا بالإضافة إلى التحديات الاقتصادية، والتنظيمية، والشخصية، والاجتماعية التي تواجه معلمات التربية الخاصة.

وبالتالي ينبغي التعرف على التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة ومواجهتها والحد منها حتى لا تؤثر سلباً على مسار العملية التعليمية والتدريب والتأهيل المقدم للأطفال ذوي الإعاقة في تلك المدارس والمراكز.

2.2: الدراسات السابقة Previous Studies:

أطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بهذه الدراسة وسيتم عرض الدراسات الأكثر صلة بموضوع هذه الدراسة وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم في محورين، الأول الدراسات العربية، والثاني الدراسات الأجنبية، ونظراً لوجود دراسة محلية وحيدة فسيتم عرضها ضمن محور الدراسات العربية.

أولاً: الدراسات العربية Arabic studies:

هدفت دراسة باشا وآخرون (2022) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت العينة من (74) فرداً من المدراء والمشرفين والمعلمين/الأخصائيين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (10) مراكز لتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء، ولجمع البيانات، تم إعداد استبانة تكونت صيغتها النهائية من (92) فقرة موزعة على ستة مجالات هي المشكلات المتعلقة بـ (الجانب الإداري، الجانب المالي، الكادر، المبنى، البرامج والخطط، الوسائل)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات في جميع المجالات ولكن بدرجات متفاوتة تراوحت بين المشكلات المعيقة بدرجة كبيرة والمشكلات المعيقة بدرجة قليلة، وكانت المشكلات المتعلقة بالجانب المالي هي أكثر المشكلات

التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير عينة الدراسة للمشكلات التي تعاني منها مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل، التخصص، الوظيفة، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة المفيريج والغنيم (2021) إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، مع تقديم المقترحات التي تسهم في تقليل هذه المشكلات من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتألف مجتمع الدّراسة من جميع معلمات التربية الخاصة في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض وعددهن (842) معلمة، وتألفت عينة الدّراسة من (270) معلمة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها، وقد أسفرت الدّراسة عن عدد من النتائج، من أبرزها ما يلي: أن عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على المشكلات الإدارية التي تواجههن في مراكز الرعاية النهارية أبرزها المشكلات الإدارية: (1) لا يتناسب الراتب مع الجهود المبذولة من قبل المعلمات. (2) تدني الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمات من قبل إدارة المركز. (3) عدم وجود آلية واضحة لاستقبال شكاوى المعلمات ومقترحاتهن.

أما دراسة سعد (2021) فهدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (33) معلماً بمدارس التربية الخاصة (الأمل للصم–النور للمكفوفين–التربية الفكرية) بالمرحلة الابتدائية بمحافظة دمياط. واستخدمت الدراسة استبانة لقياس معوقات استخدام التعليم الهجين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات تعوق استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة، وتأتي المعوقات المتعلقة بالبنية

التحتيـة في المرتبـة الأولى، والمعوقـات المتعلقـة بـالمنهج في المرتبـة الثـانيـة، والمعوقـات المتعلقـة بالمعلمين في المرتبة الثالثة، والمعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الرابعة.

في حين هدفت دراسة محمد (2020) إلى التعرف على مدى قيام معلم التربية الخاصة بدوره في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سـمعياً، واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي، وشـملت عينة الدراسـة (50) معلم تربية خاصـة (إعاقة سـمعية)، ولغرض جمع البيانات قام الباحث بإعداد اسـتبيان تم توزيعه على عينة الدراسـة، وتوصـلت إلى نتائج من أهمها ضـعف قدرة بعض المعلمين على توظيف الأنشـطة التعليمية؛ لتلبية الاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سـمعيا في برنامج الدمج نتيجة ضـعف الإعداد الأكاديمي الذى يتلقاه المعلمون بالإضـافة إلى أن الإعداد الأكاديمي لم يكن بالدرجة الكافية في تعليم معلمي التربية الخاصـة كيفية توظيف برامج الإعاقة السمعية التي تفي بالاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعياً.

وتناولت دراسة غيث وأكشيك (2020) أهـم التحديـات التي تواجـه المعلمين في استخدام وسائـل التعليم الإلكتروني لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، هـدفت إلى التعرف على أبعاد التعليم الإلكتروني، وأهميته، وأهدافه، وأهم متطلبات تطبيقه لصالح تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وأيضـاً تسـلط الضـوء على واقع اسـتخدام التقنيات الحديثة في التعليم، ومدى امتلاك المعلمين للكفايات المهنية والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع هذه التقنيات، والوقوف على العقبات التي تواجههم أثناء تطبيقها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (95) معلم ومعلمة وزعت عليهم اسـتبانة الكترونية، وتوصـلت إلى أن أغلب أفراد العينة ليس لديهم معلومات

مؤكدة وموثوقة حول التعليم الإلكتروني، وأبدو استعدادهم للتدريب والتأهيل لإستخدام هذا النوع من التعليم وزيادة مهاراتهم الاكاديمية.

وأجرى العروي وقواسمة (2020) دراسة هدفت إلى التعرّف على المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، وكذلك التعرف على تأثير متغير: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين للمشكلات المهنية. وتكوّنت عينة الدراسة من (69) معلما من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بواقع (33) معلما و(36) معلمة. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات مهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة بدرجة كبيرة، وجاءت المشكلات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المساعدة في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدا، وفي المرتبة الثانية؛ جاءت المشكلات المتعلقة بالتجهيزات وظروف العمل، يليها المشكلات الإدارية والفنية، ومن ثم المشكلات التي تتعلق بإعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية، يليها مشكلات تتعلق بالأسر وأولياء الأمور، وأخيرا مشكلات الدخل المادي والترقيات. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

في حين هدفت دراسة على والبشاتوه (2019) إلى التعرف على مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمركز التأهيل الشامل بنجران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة بمركز التأهيل الشامل بنجران، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لقياس مشكلات الإدارة الصفية من إعداد الباحثتين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المستوى التعليمي لصالح المعلمات من حملة المؤهل

التعليمي درجة البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في متغير الخبرة لصـــالح المعلمات التي تتراوح سـنوات خبرتهن من (1–5) سـنوات، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصـائية في متغير الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على (6) دورات فأكثر.

وهدفت دراســـة الجبر والخضـــير (2019) إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصـم وضـعاف السـمع في اسـتخدام التقنيات الحديثة، واتبعت الدراسـة المنهج الوصـفي، وتكونت عينة الدراسـة من (35) معلمة من معلمات الطالبات الصـم وضـعاف السـمع في مدارس الدمج للمرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، واسـتخدمت الدراسـة الاسـتبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة، تمثلت في بعد التحديات المتعلقة بالجوانب المالية والإدارية والفنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصـائياً فيما يتعلق بالمعوقات تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال التقنيات.

في حين تناولت دراسة أحمد وصـالح (2018) المشـكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصـة بمدينة بورتســـودان وتكونت عينة الدراســـة من (50) معلماً ومعلمة تتراوح أعمارهم ما بين(20–59عاما) في مدارس ومعاهد المعاقين سـمعيا والمعاقين ذهنيا، وتم اسـتخدام اسـتبانة كأداة للدراسـة شملت عدة محاور تمثل المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في مجال عملهم كالمشكلات المتعلقة بفرص التأهيل التربوي، ومشـكلات الإدارة المدرسـية والأشـراف التربوي والبيئة المدرسـية من حيث الإمكانيات والوسـائل التعليمية وعلاقة أسـر الطلاب بالمعلمين وتعاونهم معهم وملائمة كل ذلك بمتغيرات (الجنس وســنوات الخبرة والمؤهل العلمي) لعينة الدراســة. توصــلت الدراســة لنتائج عديدة

أهمها ان المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تمثلت في فقدان الإشراف التربوي بالنسبة لمدارس المعاقين سمعيا والمعاقين ذهنيا ونقص الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئات وعدم إيجاد فرص كافية للمعلمين للتأهيل وعدم متابعة الأسر لأبنائهم المعاقين وقلة التواصل بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة والمتعلقة بالإدارة المدرسية واسر الأطفال والإشراف التربوي والمنهج والوسائل التعليمية تعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين.

وأجرى محمود (2017) دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بولاية الجزيرة، كما هدفت إلى معرفة الفروق في تقدير معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي تواجههم بناءً على متغير (النوع، المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (38) معلماً ومعلمة يمثلون كل مجتمع البحث، منهم (30) أنثى و(8) ذكور وتم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، أن هناك صعوبات تواجه معلمي التربية الخاصة، وأن هناك فروق في تقدير معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي تواجههم تعزى إلى متغير النوع لصالح الإناث، في حين أشارات النتائج إلى عدم وجود فروق في تقدير معلمي التربية الخاصة بولاية الجزيرة للصعوبات التي تواجههم تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي

اما دراسة الذروة وعبد العزيز (2016) فهدفت إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت، والتعرف على أساليب ومعوقات ومقترحات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء التحديات المستقبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتكونت العينة من (314) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول واقع التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة ولا توجد فروق وفقاً لمتغير المؤهل. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس، واتضح أن الاناث أقل وعياً بأساليب التنمية المهنية من الذكور، ولا توجد فروق وفقاً لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة مع اختلاف مؤهلاتهم حول أساليب التنمية المهنية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس، ولا توجد فروق وفقاً لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة حول معوقات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة، وهذا يعكس أهمية إعادة النظر في برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة من حيث المحتوى والمدربين.

وأجرى كلاً من قاسي وبو كرمه (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتهما بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ومن أجل بلوغ هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة البحث من (120) معلما للتربية الخاصة، اختيروا بطريقة قصدية، واستخدمت الدراسة أداتان، هما: استبيان العوامل البيداغوجية "الوسائل التعليمية وطرق التدريس"؛ ومقياس الضغط النفسي (ليوسف عبد الفتاح)، اللذان تم اختبار صدقهما وثباتهما، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج الهامة، وجود علاقة دالة إحصائيا بين الوسائل التعليمية المتوافرة

والضغط لدى معلمي التربية الخاصة، كما توجد علاقة دالة إحصائيا بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية (أقل من 6 سنوات/ أكثر من 6 سنوات). 4) توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين (مكوّن/ غير مكوّن).

ثانياً: الدراسات الأجنبية Foreign Studies:

هدفت دراسة أللام وآخرون (Allam et al., 2021) إلى التعرف على القضايا والتحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدينة إيلاجان إيزابيلا في الفلبين، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن معظم معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم لم يتلقوا أي تدريب في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من المدرسة، ويشعرون أنهم غير مؤهلين لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً، أن الفصول الدراسية بشكل عام تعد بيئة تعليمية فقيرة وغير قادرة على تقديم الدعم لمعلمي التربية الخاصة في عدة مجالات مثل نقص الميزانية، دليل المناهج، المواد التعليمية وحتى التسهيلات المدرسية.

وأجرى إلياس وصالح (Alias & Salleh, 2017) دراسة هدفت إلى تحليل المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في ماليزيا، تم تطبيقها على عينة مكونة من (66) معلمًا للتربية الخاصة، في حين كانت الأداة الثانية هي المقابلة تم تطبيقها مع

عينة قصدية مكونة من (18) معلمًا للتربية الخاصة، وأسفرت النتائج الكمية للدراسة عن وجود (12) مشـــكلة أهمها حســـب الأولوية هي: عدم وجود وســـائل تعليمية محددة؛ قلة الدافعية الذاتية والثقة بالنفس؛ نقص الدعم المساند؛ ومشكلات التواصل، في حين أسفرت النتائج النوعية لتحليل المقابلات عن وجود (15) مشكلة أهمها حسب الأولوية هي: الاضطراب العاطفي وقلة التركيز؛ البيئة الصفية غير الملائمة؛ مشكلات التواصل؛ انخفاض المستوى المعرفي؛ وعدم وجود وسائل تعليمية مناسبة.

وهدفت دراســـة نوري (Nuri et al., 2017) إلى تحليل الكفاءة الذاتية والإرهاق لمعلمي التربية الخاصـــة في ضـــوء عدد من المتغيرات المختلفة مثل الجنس، المســـتوى التعليمي للمعلمين، ساعات العمل اليومية، وأعداد التلاميذ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وبلغ إجمالي عدد العينة (70) معلماً للتربية الخاصـــة، وتم تطبيق مقياس ماســـلاتش (Maslach) لقياس الإرهاق ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، وكشـفت النتائج أن المعلمين اللذين لديهم سـاعات عمل أقل لديهم درجات أقل من الكفاءة الذاتية من المعلمين الذين لديهم ساعات عمل أكثر، كما تم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في أحد الأبعاد الفرعية لإرهاق المعلمين (بعد تبديد الشخصية) وفقاً لأقدميتهم المهنية.

أما دراســـة كيوبا وتوكر (Kiyuba & Tukur, 2014) فهدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه عملية تقديم خدمات التربية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمسؤولين التربويين في أوغندا، تم التطبيق على أربعة معلمين للمرحلة الابتدائية وأربعة مســـؤولين تربويين، واعتمدت الدراسة على مقابلة ذات أسئلة شبه مغلقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة لا يزالون يواجهون العديد من التحديات في الحصـول على خدمات التربية الخاصـة، ويشـمل ذلك الافتقار إلى البنية التحتية المادية الجيدة والمواد التعليمية وعدم ســهولة الوصــول إلى الفصــول

الدراســـية والخدمات الأخرى، بالإضـــافة إلى ذلك، فإن المعلمين لا يحصـــلون على التحفيز اللازم لمراعاة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة.

كما هدفت دراسة يمانجلو (Ymmanglu, 2011) إلى تحديد ما إذا كانت مستويات الإرهاق لمعلمي التربية الخاصـــة الذين يعملون مع ذوي الإعاقة السـمعية والمعاقين عقلياً تختلف وفقاً لبعض المتغيرات المســـتقلة مثل الجنس والحالة الاجتماعية وســـنوات الخبرة التدريســـية والخلفية التعليمية والمدرسـة، واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي، وتم اختيار عينة عددها (67) معلماً، كما أجريت مقابلات مع (14) من المعلمين المشـــاركين، واظهرت النتائج أن المعلمين يعانون من الإرهاق عند مستويات عالية جداً.

3.2: **التعقيب على الدراسات السابقة Commenting on Previous Studies:**

اتفقت معظم الدراسات السابقة مع هذه الدراسة من حيث الأهداف والمنهج والأدوات المستخدمة، حيث هدفت غالبية الدراسات إلى الكشف والتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه معلم التربية الخاصة والعملية التعليمية ومنها المشكلات التربوية والتعليمية كدراسات (الجبر والخضير، 2019؛ سعد، 2021؛ علي والبشاتوة، 2019؛ غيث وأكشيك، 2020؛ قاسي وأبو كرمة، 2014؛ محمد، 2020؛ المفيريج والغنيم ، 2021؛ Alias & Salleh, 2017 ؛ Kiyuba & Tukur, 2014)، وتشابهت كلاً من دراسات (الذروة وعبد العزيز، 2016؛ العروي وقواسمه، 2020) في تناولها للمشكلات المهنية، في حين تناولت دراسات (أحمد وصالح، 2018؛ باشا وآخرون، 2022؛

محمود، 2017) أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه مدارس ومراكز التربية الخاصة ومن ضمنها مشكلات معلمي التربية الخاصة.

وتتميز هذه الدراسة بتناولها معظم التحديات أو المشكلات أو الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة التي تطرقت لها الدراسات السابقة، حيث تدرس التحديات المتعلقة بالجوانب المالية، النفسية، الاجتماعية والاسرية، الإدارية التنظيمية، التلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء امورهم، مصادر التعلم، والمعرفية والمهنية، وذلك من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وهما المنهج والأداة المستخدمان في أغلب الدراسات السابقة.

أما بالنسبة للعينة، فقد اختلفت أغلب الدراسات السابقة مع هذه الدراسة من حيث طبيعة العينة، فمعظم الدراسات السابقة تناولت التحديات لدى كلا الجنسين (ذكور، أناث)، في حين أن عينة هذه الدراسة تنحصر على المعلمات الإناث نظراً لمحدودية أعداد معلمي التربية الخاصة (الذكور) في الجمهورية اليمنية، إلا أن هناك بعض الدراسات اتفقت مع هذه الدراسة في تناول المعلمات فقط مثل دراسات (الجبر والخضير، 2019؛ على والبشاتوة، 2019؛ المفيريج والغنيم، 2021)، كما أن عينات معظم الدراسات السابقة ركزت على المعلمين والمعلمات المتخصصين الحاصلين على مؤهلات أكاديمية في مجال التربية الخاصة، بينما تتناول هذه الدراسة المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة بغض النظر عن التخصص أو المؤهل الأكاديمي، وذلك لأن عدد المعلمات المتخصصات في التربية الخاصة محدود جداً في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.

أما نتائج الدراسات السابقة فكشفت عن عدد من المشكلات والمعوقات التي تشكل تحدياً أمام معلمي ومعلمات التربية الخاصة وكانت أبرزها المشكلات (الاقتصادية والاجتماعية، الكفايات المهنية والتربوية أو التعليمية، التسرب الوظيفي والمشكلات النفسية)، كما أشارت الكثير من الدراسات السابقة إلى أن تلك التحديات أو المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة موجودة بدرجة كبيرة بشكل عام.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في كثير من الجوانب لإعداد هذه الدراسة، حيث أن الدراسات السابقة ساعدت الباحثة في إثراء الجانب النظري للدراسة بالإضافة إلى اختيار المنهجية واتباع الخطوات والإجراءات المناسبة لتصميم أداة جمع البيانات وتحديد مجالاتها، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل بيانات الدراسة.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

METHODOLOGY AND PROCEDURES

1.3: منهج الدراسة Study Approach

2.3: مجتمع الدراسة Study Population

3.3 : العينة الاستطلاعية Pilot Study Sample

4.3 : عينة الدراسة Study Sample

5.3 : أداة الدراسة Study Instrument

1.5.3 : الصدق Validity

2.5.3 : الثبات Reliability

6.3 : أساليب المعالجة الإحصائية Statistical Processes

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

METHODOLOGY AND PROCEDURES

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، حيث يتناول تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

1.3: منهج الدراسة Study Approach:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة (التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية) وتحليل بيانتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تحدثها، وهذا المنهج هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة. (المقيد، 2009: ص74)

2.3: مجتمع الدراسة Study Population:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية في محافظات (أمانة العاصمة، عدن، إب، ذمار).

ولغرض تحديد مجتمع الدراسة، قامت الباحثة بزيارة وزارة الشئون الاجتماعية والعمل والاطلاع على الوثائق الصادرة عن إدارة المعلومات للمنظمات غير الحكومية وأخذ نسخة منها، وتبين أن إجمالي عدد الجمعيات والمراكز والمؤسسات الأهلية العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة المسجلة لدى الوزارة بعموم محافظات الجمهورية (181) جمعية ومركز ومؤسسة أهلية تعمل كمراكز للتربية الخاصة أو أنها تعمل على إدارة شؤون مدارس التربية الخاصة تحت إشراف إدارة التربية الشاملة التابعة لوزارة التربية والتعليم، غير أنه لم تتوفر بيانات عن عدد المعلمات العاملات فيها، وقد بلغ عدد الجمعيات والمراكز والمؤسسات العاملة في محافظات أمانة العاصمة، عدن، إب، وذمار (81) جمعية ومركز ومؤسسة، والجدول التالي يوضح عدد الجمعيات والمراكز والمؤسسات (مجتمع الدراسة) في المحافظات التي تم اختيارها.

جدول (1.3): *توزيع مجتمع الدراسة من جمعيات ومراكز ومؤسسات حسب المحافظات*

المحافظة	الأمانة	عدن	اب	ذمار	المجموع
جمعيات	24	13	15	7	59
مراكز	10	-	-	-	10
مؤسسة	12	-	-	-	12
المجموع	**46**	**13**	**15**	**7**	**81**

يتضح من الجدول (1.3) بأن إجمالي عدد الجمعيات والمراكز والمؤسسات في محافظات أمانة العاصمة، عدن، إب، وذمار بلغ (81) وذلك حسب الوثائق التي حصلت عليها الباحثة من وزارة الشئون الاجتماعية والعمل ولكن هذا العدد أقل مما هو في الواقع، حيث أن هناك العديد من المؤسسات

والمراكز لم تشملها الوثيقة، وذلك قد يعود إلى التأخر بتحديث البيانات من قبل الوزارة كما أن هناك بعض المراكز يتم منحها تراخيص العمل من قِبل وزارة الصحة وأخرى من قِبل وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى أن بعض الجمعيات لديها أكثر من فرع مثلاً (مدرسة، مركز تأهيل أو أكثر).

3.3: العينة الاستطلاعية Pilot Study Sample:

اشتملت هذه الدراسة على عينتين استطلاعيتين من المعلمات والأخصائيات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتكونت العينة الاستطلاعية الأولى من (30) معلمة وأخصائية شاركن في الإجابة على استبيان مفتوح بغرض جمع معلومات أولية عن التحديات التي يواجهنها أثناء العمل، في حين تكونت العينة الاستطلاعية الثانية من (50) معلمة وأخصائية وذلك بهدف التطبيق الأولي لأداة هذه الدراسة (الاستبانة) للتحقق من صدقها وثباتها واستطلاع آرائهن حول مدى وضوح فقرات الاستبانة وسهولة فهمها.

4.3: عينة الدراسة Study Sample :

تم تطبيق هذه الدراسة في (28) جمعية ومركز ومؤسسة من أصل (81) في الأربع المحافظات وهي تمثل (35%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية نظراً لعدم توفر بيانات دقيقة عن مجتمع الدراسة، والجدول (3.2) يوضح عدد الجمعيات والمراكز والمؤسسات (عينة الدراسة) التي تم التطبيق فيها.

جدول (2.3): *توزيع عينة الدراسة من جمعيات ومراكز ومؤسسات حسب المحافظات*

المحافظة	الأمانة	عدن	اب	ذمار	المجموع
جمعيات	4	6	4	4	18
مراكز	5	-	-	-	5
مؤسسة	5	-	-	-	5
المجموع	**14**	**6**	**4**	**4**	**28**

وبالرغم من أن عدد جمعيات التربية الخاصة في محافظة إب أكثر منها في محافظة عدن كما في جدول مجتمع الدراسة (1.3)، إلا أنه تم اختيار (6) جمعيات من محافظة عدن كعينة للدراسة الحالية في حين تم اختيار (4) جمعيات فقط من محافظة إب، وذلك بسبب صغر حجم المراكز والمدارس في محافظة عدن وقلة عدد العاملين فيها.

وتكونت عينة الدراسة من (413) معلمة من المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية للعام (2022) موزعة على الأربع المحافظات (أمانة العاصمة، عدن، اب، ذمار)، وتم توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها، والجداول (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) توضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: المحافظة، الخبرة، المؤهل، التخصص، المسمى الوظيفي، الحالة الاجتماعية، نوع المؤسسة، ونوع الإعاقة.

جدول (3.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير المحافظة*

المحافظة	ن	النسبة
أمانة العاصمة	160	%38.7
عدن	70	%16.9
اب	92	%22.3
ذمار	91	%22
المجموع	**413**	**%100**

يتضح من الجدول (3.3) أن أفراد العينة في محافظة أمانة العاصمة (38,7%) كان أكثر من عينة المحافظات الأخرى، وذلك لأن عدد مراكز ومدارس التربية الخاصة والمعلمات العاملات فيها كثيرة جداً في محافظة أمانة العاصمة مقارنةً بالمحافظات الأخرى، في حين كانت أقل عينة من محافظة عدن (16.9%) بسبب صغر حجم المراكز والمدارس وقلة عدد العاملين فيها.

جدول (4.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة*

سنوات الخبر	المحافظات				المجموع	النسبة المئوية
	أمانة العاصمة	عدن	اب	ذمار		
3 سنوات فأقل	26	9	11	13	59	%14.3
4 – 7 سنوات	54	22	25	22	123	%29.8

8 سنوات فأكثر	80	39	56	56	231	%55.9
المجموع	**160**	**70**	**92**	**91**	**413**	**%100**

يتضح من الجدول (4.3) أن النسبة الأعلى لمن لديهم سنوات خبرة ثمان سنوات فأكثر، مما يعني صمود المعلمات في هذا المجال رغم التحديات.

جدول (5.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل*

المؤهل	**المحافظات**				**المجموع**	**النسبة المئوية**
	أمانة العاصمة	**عدن**	**اب**	**ذمار**		
دبلوم فأقل	19	10	7	14	50	%12.1
جامعي فأكثر	141	60	85	77	463	%87.9
المجموع	**160**	**70**	**92**	**91**	**413**	**%100**

جدول (6.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص*

التخصص	**المحافظات**				**المجموع**	**النسبة المئوية**
	أمانة العاصمة	**عدن**	**اب**	**ذمار**		
تربية خاصة	21	1	19	3	44	%10.9
علم نفس	14	2	5	10	31	%7.7

تربوية أخرى	64	39	40	52	195	%48.5
غير تربوية	55	28	27	22	132	%32.8
المجموع	**155**	**70**	**91**	**87**	***402**	**%100**

*نقص عدد العينة بسبب استبعاد الثانوية واقل من التخصصات كونها لا تدخل ضمن أي تخصص.

جدول (7.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي*

المسمى الوظيفي	**المحافظات**				**المجموع**	**النسبة المئوية**
	أمانة العاصمة	**عدن**	**اب**	**ذمار**		
معلمة صف	78	41	68	67	254	%61.5
أخصائية خدمات مساندة	82	29	24	24	159	%38.5
المجموع	**160**	**70**	**92**	**91**	**413**	**%100**

يشمل متغير المسمى الوظيفي المسميات الوظيفية علاج (نطقي، وظيفي، تكامل حسي، وتعديل السلوك)، تحت مسمى أخصائية خدمات مساندة بسبب قلة العدد في كل مسمى وظيفي ماعدا معلمات الصفوف فقد كان العدد كبير فيها.

جدول (8.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية*

الحالة الاجتماعية	المحافظات				المجموع	النسبة المئوية
	أمانة العاصمة	عدن	اب	ذمار		
عازبة	90	37	42	49	218	%52.8
متزوجة	60	27	38	35	160	%38.7
مطلقة/ أرملة*	10	6	12	7	35	%8.5
المجموع	**160**	**70**	**92**	**91**	**413**	**%100**

*تم دمج متغيري (مطلقة/ أرملة) في متغير واحد وذلك نظراً لقلة عدد العينة في هاذين المتغيرين.

جدول (9.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع المؤسسة*

نوع المؤسسة	المحافظات				المجموع	النسبة المئوية
	أمانة العاصمة	عدن	اب	ذمار		
حكومية	91	70	92	87	340	%82.3
أهلية	69	0	0	4	*73	%17.7
المجموع	**160**	**70**	**92**	**91**	**413**	**%100**

*قلة عدد العينة في المراكز الأهلية يعود لسبب الاحتياج القليل لأن اغلب ذوي الإعاقة يتجهون إلى مراكز ومدارس حكومية لقلة إمكانية أولياء الأمور المادية.

جدول (10.3): *توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع الإعاقة*

نوع الإعاقة	المحافظات				المجموع	النسبة المئوية
	أمانة العاصمة	عدن	اب	ذمار		
إعاقة سمعية	17	3	27	23	70	%16.9
إعاقة بصرية	6	12	4	30	52	%12.6
إعاقة عقلية	11	8	20	21	60	%14.5
اضطراب التوحد	35	23	7	5	70	%16.9
إعاقة حركية	14	11	14	11	50	%12.1
أكثر من فئة	77	13	20	1	*111	%26.9
المجموع	**160**	**70**	**92**	**91**	**413**	**%100**

يتضح من الجدول أعلاه كثرة عدد عينة المعلمات العاملات مع أكثر من فئة، وذلك لأن معظمهن من اخصائيات الجلسات الفردية وهن ملزمات بتنفيذ الجلسات لجميع الحالات الملتحقات بالمركز أو المدرسة بغض النظر عن نوع الإعاقة، كما أن بعض المراكز تعمل على دمج أكثر من فئة في الفصل الواحد.

5.3: أداة الدراسة Study Instrument:

قامت الباحثة بإعداد استبيان مفتوح مكون من ستة أسئلة (ملحق رقم 1) وتم توزيعه على عينة مكونة من (30) من المعلمات والأخصائيات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة من أجل جمع معلومات أولية عن التحديات التي يواجهنها أثناء العمل.

وفي ضوء المعلومات التي تم جمعها من استجابات المعلمات والأخصائيات بالإضافة إلى مراجعة الدراسات ذات العلاقة بالموضوع، تم بناء إستبانة مغلقة حول التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة من أجل جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ستة مجالات تشمل التحديات (المالية، الاجتماعية والاسرية، المعرفية، النفسية، الإدارية التنظيمية، المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم، ومصادر التعلم)، وقد شملت الاستبانة في صورتها الأولية (46) فقرة موزعة على الستة المجالات المذكورة آنفاً (ملحق رقم 2)، وقد راعت الباحثة في صياغة عبارات الاستبانة الأمور التالية:

1- أن تكون الفقرة واضحة ومفهومة وبسيطة ومختصرة.

2- أن تتناول الفقرة جانباً واحداً من جوانب الموضوع وتعبر عنه بصورة مباشرة.

3- تجنب استخدام صيغة نفي النفي في الفقرات.

1.5.3: صدق الاستبانة Validity:

تمَّ التحقق من دلالات صدق الاستبانة باستخدام طريقتين، الطريقة الأولى: هي التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة أو ما يسمى بصدق المحكمين أو صدق المحتوى، أمَّا الطريقة الثانية للتحقق من صدق الاستبانة: فكانت طريقة الصدق البنائي من خلال اختبار الترابط الداخلي بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

أولاً: الصدق الظاهري Face Validity:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (10) أساتذة جامعيين من المتخصصين في مجالات التربية الخاصة والعلوم النفسية والتربوية (ملحق رقم 3) جميعهم من أعضاء هيئة تدريس العاملين في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة (جامعة صنعاء، جامعة اب، جامعة ذمار، جامعة تعز، وجامعة أزال للتنمية البشرية)، وقد قام السادة المحكمون بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية فقرات الاستبانة ووضوح صياغتها اللغوية، وانتماء الفقرات لمجالات الاستبانة، وإجراء التعديلات أو إضافة فقرات للاستبانة حسب مقتضيات وأهداف الدراسة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) كحد أدنى للحكم على صلاحية فقرات الاستبانة، كما قامت الباحثة بالتعديلات والإضافات التي طرحها السادة المحكمين.

حيث تم حذف الفقرة رقم (5) في المجال الأول ودمج كلاً من الفقرتين (2، 4) لتقارب المعنى واضافة فقرة رقم (8) في المجال الثاني، ودمج الفقرتين (1، 5) في المجال الثالث، واضافة فقرة رقم (10)، كما تم إضافة الفقرات (7، 8، 9) في المجال الرابع، وفقرة (5) في المجال الخامس وحذف الفقرة رقم

(6) في المجال السادس، واضافة فقرة بديلة بنفس المجال، وفصل فقرة رقم (5) في المجال السابع لأنها جملة مركبه ليضاف إلى هذا المجال فقرة سابعه وبذلك يصبح عدد الفقرات المحذوفة (2) فقرتين فقط، والمضافة (7) فقرات، وكذلك تم تعديل اسم المجال الثاني من التحديات الاجتماعية إلى التحديات الاجتماعية والاسرية، وتعديل اسم المجال الرابع من التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة واسرهم إلى التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة و أولياء امورهم وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد العمل بتعديلات لجنة التحكيم (49) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وبذلك تحقق الصدق الظاهري/ صدق المحكمين في الاستبانة مما جعل الباحثة تطمئن إلى صدق محتوى الاستبانة وملاءمة ووضوح فقراتها لتطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً: الصدق البنائي Construct Validity:

يعد الصدق البنائي أحد أنواع الصدق المعتمدة في كثير من الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في مفهوم نفسي معين، ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس ومكوناتها (رسول، 2009، 2). والصدق البنائي يصف مدى كفاية طريقة التقييم في قياس المفهوم النظري المراد قياسه (علام، 2006)، حيث إنه من الضروري تعريف المفهوم البنائي الذي يتم تناوله بشكل دقيق (Koji, 2009).

ولذلك فقد تمَّ التحقق من الصدق البنائي للاستبانة من خلال اختبار الترابط الداخلي بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، حيث يشير صدق الترابط الداخلي (Inter-Correlation

Validity) إلى عملية تحليل البنية الداخلية للمقياس وذلك يعطي مؤشّرًا عن مدى توكيد العلاقات بين المجالات للخلفية النظرية؛ التي في ضوئها يمكن تفسير درجات المقياس (Mohammed, 2018).

وقد تمَّ تحليل البيانات التي تمَّ جمعها من العينة الاستطلاعية (ن=50) باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على معاملات الترابط الداخلي بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (11.3) يوضح العلاقة بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (11.3): *معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة*

م	المجال	معامل الارتباط بالبعد الكلي	مستوى الدلالة
1	التحديات المالية	*0.514	0.021
2	التحديات الاجتماعية والاسرية	**0.395	0.005
3	التحديات الإدارية التنظيمية	**0.703	0.000
4	التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	**0.507	0.000
5	التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	**0.915	0.000
6	التحديات النفسية	**0.915	0.000
7	التحديات المعرفية المهنية	**0.684	0.000

يتضح من الجدول (11.3) أنَّ معاملات الارتباط بين المجالات والاستبانة ككل تراوحت من (0.395) في مجال التحديات الاجتماعية والاسرية إلى (0.915) في مجالي التحديات المتعلقة بمصادر التعلم

والتحديات النفسية، وجميع قيم معاملات الارتباط بين المجالات والاستبانة ككل كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p<0.01$) ما عدا مجال التحديات المالية الذي كان دال إحصائياً عند مستوى ($p<0.05$). وبالتالي فإنَّ خلاصة النتائج المذكورة في الجدول (11.3) تشير إلى أنَّ الاستبانة تتمتع بمستوىً جيد من الترابط الداخلي بين المجالات والاستبانة ككل، ولذلك يمكن القول بأنَّ الاستبانة تتمتع بمستوىً جيد من صدق البناء الداخلي.

2.5.3: الثبات Reliability:

يشير مفهوم الثبات إلى مدى تطابق الدرجات التي يحصل عليها فرد ما إذا ما تمَّ اختبار ذلك الشخص أكثر من مرة باستخدام نفس أداة القياس، ولذلك فإنَّ مفهوم الثبات يرتكز على المدى المحتمل لحدوث الخطأ في تقدير درجة معينة أثناء القياس، وبعبارة أخرى: تقدير مدى التأرجح العشوائي المحتمل في قياس درجة الفرد (Groth-Marnat, 2003).

وقد تمَّ التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقتين: الطريقة الأولى هي طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، أمَّا الطريقة الثانية للتحقق من ثبات الاستبانة، فكانت من خلال التحقق من الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفاكرونباخ.

أولاً: ثبات الإعادة Test-Retest Reliability:

تمَّ التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (50) من المعلمات والأخصائيات العاملات في مدارس و مراكز التربية الخاصة في أمانة العاصمة، ومن ثم تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة بعد

مرور (12) يوم من التطبيق الأول، وقامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، والجدول (12.3) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للمجالات الفرعية والاستبانة كاملة.

جدول رقم (12.3): *معامل ارتباط بيرسون لثبات الإعادة*

م	المجال	معامل الارتباط
1	التحديات المالية	*0.47
2	التحديات الاجتماعية والاسرية	**0.66
3	التحديات الإدارية التنظيمية	**0.68
4	التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	**0.91
5	التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	**0.68
6	التحديات النفسية	**0.68
7	التحديات المعرفية المهنية	**0.81
الاستبانة كاملة		***0.70**

* دالة عند مستوى دلالة ($p<0.05$)، ** دالة عند مستوى دلالة ($p<0.01$)

يتضح من الجدول (12.3) أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للاستبانة كاملة بلغ (0.70) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.05$)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمجالات الفرعية بين (0.47 – 0.91) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p<0.01$) ما عدا مجال التحديات المالية الذي كان دال إحصائياً عند مستوى ($p<0.05$)، وبالتالي يمكن القول

بأنَّ الاستبانة تتمتع بمستوى جيد من ثبات الإعادة ويمكن الاعتماد على نتائجها عند تطبيقها على عينة هذه الدراسة.

ثانياً: الاتساق/ التجانس الداخلي:

تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام طريقة ألفاكرونباخ، حيث يعد معامل ألفاكرونباخ من أكثر الطرائق استخدامًا لتقدير التجانس الداخلي للفقرات، ويعرف كرونباخ الثبات (Cronbach, 2004)، بأنَّه: عبارة عن "ارتباط أداة القياس بنفسها"، وبذلك فإنَّ الاتساق بين درجات الاختبار تسمى الثبات.

وتستخدم معادلة ألفا كرونباخ في صورتها العامة عندما تكون احتمالات درجات الإجابة على الأسئلة ليست (صفر أو 1) (أي ليست ثنائية) مثل اختبارات الشخصية أو المقاييس الأخرى متعددة الاختيار التي يحتمل أن يحصل الفرد فيها على درجات أخرى غير الصفر والواحد الصحيح (الصنعاني،2009: 146)، وبما أن استبانة هذه الدراسة لا تقتصر درجات إجاباته على الصفر والواحد، فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثباتها.

حيث تمَّ حساب معامل ألفاكرونباخ للتعرف على الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل، وذلك باستخدام البيانات التي تمَّ جمعها من العينة الاستطلاعية المكونة من (50) معلمة وأخصائية، والجدول (13.3) يوضح معاملات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية والاستبانة ككل باستخدام معامل ألفاكرونباخ.

جدول رقم (13.3): *معاملات ألفاكرونباخ للمجالات الفرعية والاستبانة ككل*

م	المجال	معامل الفا كرونباخ
1	التحديات المالية	0.49
2	التحديات الاجتماعية والاسرية	0.77
3	التحديات الإدارية التنظيمية	0.79
4	التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	0.80
5	التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	0.81
6	التحديات النفسية	0.69
7	التحديات المعرفية المهنية	0.84
الاستبانة كاملة		0.87

يتضح من الجدول (13.3) أنَّ معاملات ألفاكرونباخ لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.49 – 0.84)، في حين كان معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.87) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي مما يجعل الباحثة تطمئن إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الصورة النهائية للاستبانة، وطريقة التصحيح:

بعد التحقق من صدق وثبات استبانة التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (49) فقرة

موزعة على سبعة مجالات فرعية (ملحق رقم 4)، والجدول (14.3) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على المجالات الفرعية.

جدول رقم (14.3): *عدد فقرات الاستبانة موزعة على مجالاتها الفرعية*

م	المجال	عدد الفقرات
1	التحديات المالية	4
2	التحديات الاجتماعية والاسرية	8
3	التحديات الإدارية التنظيمية	10
4	التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	9
5	التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	6
6	التحديات النفسية	6
7	التحديات المعرفية المهنية	6
	المجموع	**49**

وتكونت بدائل الإجابة عن فقرات الاستبانة من خمسة بدائل هي: معيق بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، ولغرض تحليل البيانات فقد أُعطيت هذه البدائل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وبذلك فإن درجات تصحيح الاستبانة تنحصر بين (49 – 245) درجة.

ومن أجل الحكم على مستوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، تم حساب المدى لدرجات كل فقرة وقسمته على (5)، ومن ثم تصنيف مستويات التحديات وفقاً لمدرج الدرجات، والجدول (15.3) يوضح تصنيف مستويات التحديات وفقاً لمدرج الإجابات.

جدول (15.3): *توزيع مستويات التحديات وفقاً لمدرج الاجابات*

م	المتوسطات	مستوى التحديات
1	1.80 – 1	ضعيفة جداً
2	2.60 – 1.81	ضعيفة
3	3.40 – 2.61	متوسطة
4	4.20 – 3.41	كبيرة
5	5 – 4.21	كبيرة جداً

6.3: أساليب المعالجة الإحصائية Statistical Processes:

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار (25)، فمن أجل التحقق من دلالات صدق وثبات استبانة الدراسة، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لحساب نسبة اتفاق المحكمين، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الترابط الداخلي بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة للتعرف على الصدق البنائي للاستبانة وكذلك لحساب

معامل ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، كما تم استخدام معامل ألفاكرونباخ للتعرف على الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

ولأغراض الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية، تم استخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية للتعرف على مستوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، كما تم استخدام اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، واختبار كروسكال والس، وذلك لمقارنة مستوى التحديات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

نتـــائج الدراســة ومـناقشتهـا

Study Results and Discussion

١.٤: مقدمة Introduction

٢.٤: عرض ومناقشة النتائج Presentation and discussion of results

٣.٤: توصيات الدراسةStudy recommendations

٤.٤: محددات الدراسة Study limitations

٥.٤: مقترحات الدراسة Study proposals

الفصل الرابع

نتـــائج الدراسـة ومناقشتهـا

STUDY RESULTS AND DISCUSSION

1.4: مقدمة Introduction

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية، كما تهدف إلى التعرف على الفروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغيرات (الخبرة، المؤهل، الحالة الاجتماعية، المحافظة، وفئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة).

وهذا الفصل يتضمن عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة ومناقشة نتائجها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة وخصوصية البيئة اليمنية، كما يتضمن مجموعة من التوصيات والمقترحات التي قدمتها الباحثة وفقاً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

2.4: عرض ومناقشة النتائج Presentation and discussion of results

تم عرض ومناقشة النتائج لتجيب عن تساؤلات الدراسة حسب ترتيبها في الفصل الأول، وذلك على النحو التالي:

1.2.4: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

السؤال الأول للدراسة ينص على "ما التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات أفراد العينة ثم تحديد مستوى التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل، والجدول (1.4) والشكل (1.4) يوضحان النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

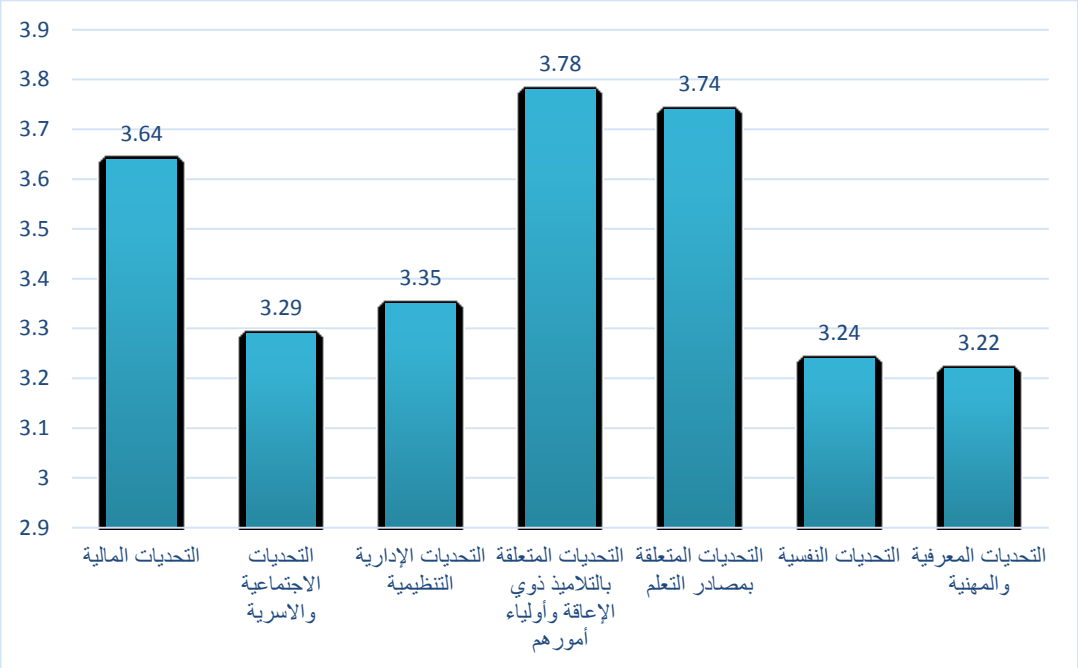
جدول (1.4): *مستوى التحديات التي تواجه المعلمات حسب المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية*

م	مجالات التحديات	الوسط المرجح	الوزن النسبي	مستوى التحديات*	الترتيب
1	التحديات المالية	3.64	72.82	كبيرة	3
2	التحديات الاجتماعية والاسرية	3.29	65.89	متوسطة	5
3	التحديات الإدارية التنظيمية	3.35	66.95	متوسطة	4
4	التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	3.78	75.52	كبيرة	1

* للحكم على مستوى التحديات تم حساب المدى عن طريق طرح قيمة أقل بديل من قيمة أعلى بديل (5-1) = 4 ثم قسمة الناتج على عدد البدائل للحصول على طول الفئة (4÷5) = (0.80)، وتم إضافة الناتج لأقل بديل، وتم الحصول على الفئات التالية (1- 1.80) ضعيفة جداً، و(1.81- 2.60) ضعيفة، و(2.61- 3.40) متوسطة، و(3.41- 4.20) كبيرة، و(4.21 – 5) كبيرة جداً.

5	التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	3.74	74.83	كبيرة	2
6	التحديات النفسية	3.24	64.86	متوسطة	6
7	التحديات المعرفية والمهنية	3.22	64.50	متوسطة	7
	الدرجة الكلية للاستبانة	**3.46**	**69.24**	**كبيرة**	–

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط المرجح للدرجة الكلية للاستبانة بلغ (3.46)، بوزن نسبي (69.24)، مما يشير إلى أن مستوى التحديات "كبيرة" بشكل عام، وهذا يعني أن هناك تحديات كبيرة تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.



شكل (4-1): *الوسط المرجح لمجالات التحديات التي تواجه المعلمات*

أما بخصوص التحديات وفقاً لمجالات الاستبانة، فيتضح من والجدول (1.4) والشكل (1.4) أن هناك ثلاثة تحديات جاءت بمستوى كبيرة وهي: (التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء

أمورهم، التحديات المتعلقة بمصادر التعلم، والتحديات المالية)، حيث بلغت متوسطاتها المرجحة (3.78)، (3.74)، (3.64) على التوالي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (الباشا واخرون، 2022؛ الجبير والخضر، 2019؛ المفيريج وغنيم، 2020؛ Allam et al، 2021) في مجال التحديات المالية حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى أن مراكز التأهيل تعاني كثيراً من المشكلات في الجانب المالي. وبالنظر إلى الوضع الاقتصادي المتردي حالياً في اليمن وإثر انقطاع رواتب معلمات المدارس الحكومية بما فيها مدارس التربية الخاصة وغياب الحوافز والمكافئات وكذلك الرواتب الزهيدة التي تتقاضاها معلمات التربية الخاصة، نجد أن الأعباء المالية تشكل تحدياً كبيرا لمعلمات التربية الخاصة في مواجهة متطلبات الحياة اليومية، وذلك يشير إلى منطقية النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة بخصوص التحديات المالية التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الباشا وآخرون، 2022) في مجال التحديات المتعلقة بمصادر التعلم والتي أشارت إلى مستوى متوسط للتحديات المتعلقة بمصادر التعلم. وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن دراسة الباشا وآخرون (2022) تناولت التحديات في مراكز التربية الخاصة في أمانة العاصمة فقط وهي غالبا مراكز خاصة ربحية تهتم بتوفير مصادر تعلم متنوعة من أجل إرضاء أولياء الأمور واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ ذوي الإعاقة، في حين أن هذه الدراسة تناولت التحديات في مراكز التربية الخاصة بالإضافة إلى الكثير من مدارس التربية الخاصة في محافظات إب وعدن وذمار وأمانة العاصمة، وهذه المدارس جميعها مدارس حكومية مجانية يقل فيها

الاهتمام بتوفير مصادر التعلم كنتيجة طبيعية للوضع الراهن في جميع المدارس الحكومية في الجمهورية اليمنية.

أما مجالات التحديات الإدارية التنظيمية، التحديات الاجتماعية والاسرية، التحديات النفسية، والتحديات المعرفية والمهنية فقد أشارت نتائج استجابة عينة الدراسة إلى أن جميعها تشكل تحدياً بمستوى متوسط، حيث بلغت متوسطاتها المرجحة (3.35)، (3.29)، (3.24)، (3.22) على التوالي.

وهذه النتيجة تشير إلى أن التحديات التي تواجه المعلمات في هذه الأربعة المجالات قد تكون أقل حدة من الثلاثة المجالات الأخرى، ولكن ذلك لا يعني أنها ليست ذات أهمية أو تأثير على أداء المعلمات واستمرارهن بالعمل في مدارس ومراكز التربية الخاصة، حيث أن متوسط الدرجة الكلية للاستبانة يشير إلى أن مستوى التحديات التي تواجه المعلمات "كبيرة" بشكل عام، وهذا يعني أن المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية يواجهن تحديات كبيرة في جميع المجالات المذكورة في الجدول (1.4).

ومن أجل التعرف بعمق على التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي على مستوى الفقرات لكل مجال فرعي من مجالات التحديات الواردة في الاستبانة، وفيما يلي تفصيل لتلك التحديات لكل مجال على حدة.

أولاً: مجال التحديات المالية:

جدول (2.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المالية*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	قلة الأجور التي نتقاضاها في العمل مقارنة بارتفاع الأسعار والمواصلات.	"ك"	41	19	34	54	265	4.17	83.4	كبيرة	**1**
		%	9.9	4.6	8.2	13.1	64.2				
2	نظام الحوافز والمكافأة في العمل.	"ك"	122	57	46	48	140	3.07	61.3	متوسطة	**4**
		%	29.5	13.8	11.1	11.6	33.9				
3	المواصلات تأخذ جزء كبير من الراتب	"ك"	55	45	82	65	166	3.59	71.7	كبيرة	**3**
		%	13.3	10.9	19.9	15.7	40.2				
4	عدم مراعاة المؤهل وسنوات الخبرة في نظام الرواتب.	"ك"	29	45	91	86	162	3.74	74.9	كبيرة	**2**
		%	**7**	**10.9**	**22**	**20.8**	**39.2**				

يتضح من الجدول (2.4) أن هناك ثلاث فقرات شكلت تحديات مالية كبيرة للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، وهي الفقرات ذات الأرقام (1)، و(4)، و(3)، حيث بلغت المتوسطات المرجحة لها (4.17- 3.74 - 3.59) على التوالي، وأن أعلى تكرارات ونسب إجابات أفراد العينة كانت ضمن البديل (معيق بدرجة كبيرة جداً). كما يتضح من الجدول أن الفقرة رقم (2)

والتي نصها "نظام الحوافز والمكافأة في العمل"، حصلت على متوسط مرجح (3.07)، ومثلت مستوى متوسط من التحديات المالية.

وهذه النتيجة متوقعة في ظل الوضع الراهن للبلد، كما أن التحديات المالية تؤثر بشكل عام على بقية المجالات الأخرى، وقد تشابهت نتيجة هذا السؤال مع دراسات (الباشا واخرون، 2022؛ الجبير والخضر، 2019؛ المفيريج وغنيم، 2020؛ Allam et al، 2021) والتي أشارت إلى أهمية المشكلات المالية ومدى تأثيرها على المعلمات سواء كانت متعلقة بتدني الحوافز والأجور أو البيئة الفقيرة الغير قادرة على تقديم الدعم لمعلمي التربية الخاصة، وأن استمرار المعلمات بعملهن في مراكز ومدارس التربية الخاصة قد يكون بسبب الاحتياج للعمل وعدم وجود بدائل وفرص عمل أفضل.

ثانياً: مجال التحديات الاجتماعية والاسرية:

جدول (3.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات الاجتماعية والاسرية*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	مستوى التحديات	الترتيب
1	بُعد مكان العمل يؤثر على رغبة أسرة المعلمة بالعمل	"ك"	53	66	113	50	131	3.34	66.78	متوسطة	**3**
		%	12.8	16	27.4	12.1	31.7				
2	انتقاص المجتمع لعمل المعلمات مع الأطفال ذوي الإعاقة	"ك"	72	94	94	70	83	3.00	59.90	متوسطة	**7**
		%	17.4	22.8	22.8	16.9	20.1				
3	ولي أمر المعلمة (الزوج، الوالد، الأخ	"ك"	95	95	95	23.0	95	2.89	57.77	متوسطة	**8**
		%	92	22.3	92	22.3	92				

	..الخ) قد يقف عائقاً أمام مواصلة المعلمات للعمل										
4	يمثل الزواج أحد الأسباب للتوقف عن العمل	"ك"	70	101	81	67	94	3.03	60.68	متوسطة	**6**
		%	16.9	24.5	19.6	16.2	22.8				
5	الأفكار غير العقلانية السائدة في المجتمع مثل فأل السوء، وأن هؤلاء الأطفال بسبب ذنب اقترفته أُسرهم	"ك"	97	55	93	63	105	3.06	61.16	متوسطة	**5**
		%	23.5	13.3	22.5	15.3	25.4				
6	توقف بعض المعلمات عن العمل بسبب الحمل والرضاعة	"ك"	32	33	97	95	156	3.75	75.01	كبيرة	**2**
		%	7.7	8.0	23.5	23.0	37.8				
7	المجتمع لا يشجع العمل مع ذوي الإعاقة	"ك"	60	80	113	50	110	3.17	63.39	متوسطة	**4**
		%	14.5	19.4	27.4	12.1	26.6				
8	المجتمع ينظر إلى ان العمل مع ذوي الإعاقة شاق ويحتاج إلى جهد أكبر	"ك"	11	26	70	101	205	4.12	82.42	كبيرة	**1**
		%	2.7	6.3	16.9	24.5	49.6				

يتضح من الجدول (3.4) أن أعلى تكرارات ونسب إجابات أفراد العينة كانت ضمن البديل (معيق بدرجة كبيرة). كما يتضح من الجدول أن الفقرة رقم (8) والتي تنص على " المجتمع ينظر إلى أن العمل مع ذوي الإعاقة شاق ويحتاج إلى جهد أكبر"، حصلت على متوسط مرجح (4.12)، وهذه نتيجة منطقية لأن العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة يعد عملا شاقاً ويتطلب من المعلمات الصبر والجهد المضاعف لكونهن يتعاملن مع فئة خاصة وذلك ليس كالتعامل مع افراد عاديين. كما مثلت الفقرة رقم (6) تحدياً بدرجة كبيرة، وهذه الفقرة تنص على "توقف بعض المعلمات عن العمل بسبب الحمل

والرضاعة"، فالمعلمة كونها زوجة أو أم فهي مضطرة للتوقف وخاصة في الشهور التي تستدعي راحتها ووضع جنينها وفترة الرضاعة كذلك.

وقد أكدت دراسة العروي وقواسمة (2020)، على وجود مشكلات تتعلق بالأسر وأولياء الأمور، كذلك دراسة أحمد وصالح (2018) التي أشارت إلى تقصير الأسر بمتابعة أبنائهم، وقلة التواصل بين المعلمين واولياء الأمور.

كما يتضح من الجدول (3) أن هناك ست فقرات شكلت تحديات اجتماعية واسرية بدرجة متوسطة لمعلمات التربية الخاصة، وهي الفقرات ذات الأرقام (1)، و(4)، و(5)، (6)، و(2)، (3) وتراوحت المتوسطات المرجحة لها على التوالي (3.34- 3.17- 3.06- 3.03- 3.00- 2.89). وهذه التحديات متعلقة ببُعد مكان العمل عن منزل المعلمة، نظرة المجتمع للعمل مع ذوي الإعاقة، الزواج والقيود المفروضة من أسرة المعلمة أمام استمرارها في العمل. وبالرغم من أن مشكلة المواصلات والتنقل تشكل تحديا كبيرا لمعظم الناس في اليمن، غير أنها ظهرت بدرجة متوسطة، وذلك قد يعود لتحمل بعض الجمعيات مسؤولية التنقل والمواصلات لتحفيز المعلمات، بالإضافة إلى قرب عمل بعض المعلمات من سكنهن مما سهل عبئ المواصلات.

ثالثاً: مجال التحديات الإدارية التنظيمية:

جدول (4.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات الإدارية التنظيمية*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	عدم تقدير الإدارة للمجهود الذي تبذله المعلمات في العمل	"ك"	43	44	101	79	146	3.58	71.67	كبيرة	**2**
		%	10.4	10.7	24.5	19.1	35.4				
2	الشروط والقوانين الضاغطة تجعل المعلمة تفكر بالتوقف عن العمل	"ك"	29	52	107	77	148	3.64	72.74	كبيرة	**1**
		%	7	12.6	25.9	18.6	35.8				
3	ضعف التنسيق بين الإدارة والعاملين	"ك"	48	68	119	118	60	3.18	63.58	متوسطة	**8**
		%	11.6	16.5	28.8	28.6	14.5				
4	التغيير والتدوير المستمر للكادر والذي يؤثر سلباً على التلاميذ	"ك"	40	68	76	124	105	3.45	69.01	كبيرة	**4**
		%	9.7	16.5	18.4	30	25.4				
5	عدم وجود توصيف وخطة واضحة للمهام التي يجب أن تقوم بها المعلمة	"ك"	65	90	109	60	89	3.04	60.87	متوسطة	**10**
		%	15.7	21.8	26.4	14.5	21.5				
6	تمسك الإدارة برأيها بعيداً عن تخصص التربية الخاصة	"ك"	65	79	93	95	81	3.12	62.32	متوسطة	**9**
		%	15.7	19.1	22.5	23	19.6				
7	زيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصف	"ك"	58	60	75	57	163	3.50	70.02	كبيرة	**3**
		%	14	14.5	18.2	13.8	39.5				
8		"ك"	42	55	97	118	101	3.44	68.77	كبيرة	**5**

	وجود اعاقات مختلفة في الصف الواحد	%	10.2	13.3	23.5	28.6	24.5				
9	البيئة غير المناسبة من (صفوف- ممرات ودرج -تهوية - إضاءة...الخ)	"ك"	55	61	118	49	130	3.33	66.68	متوسطة	**6**
		%	13.3	14.8	28.6	11.9	31.5				
10	توظيف كادر غير مؤهل للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة	"ك"	58	73	101	93	88	3.19	63.87	متوسطة	**7**
		%	14	17.7	24.5	22.5	21.3				

يتضح من الجدول (4.4) أن أعلى تكرار ونسب إجابات أفراد العينة كانت في البديل (معيق بدرجة كبيرة جداً) كما يتضح من الجدول أن هناك خمس فقرات شكلت تحديات إدارية وتنظيمية كبيرة للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، وهي الفقرات ذات الأرقام (2)، (1)، (7)، (4)، (8)، وبلغت المتوسطات المرجحة لها على التوالي (3.64- 3.58- 3.50- 3.45- 3.44).

وهذه التحديات متعلقة بشروط وقوانين العمل، عدم تقدير الإدارة لجهود المعلمات، زيادة عدد التلاميذ داخل الصف، التغيير والتدوير المستمر للكادر، ووجود اعاقات مختلفة في الصف الواحد.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على وجود التحديات المذكورة، فقد أشارت دراسة Kiyuba & Tukur (2014) إلى أن المعلمين لا يحصلون على التحفيز اللازم لمراعاة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، كما أن هناك العديد من الدراسات مثل دراسات (أحمد وصالح، 2018 ؛ الجبير والخضر، 2019 ؛ سعد، 2021 ؛ العروي وقواسمة، 2020؛ Alias & Salleh، 2017؛ Kiyuba & Tukur، 2014) أكدت على أهمية التحديات الإدارية التنظيمية المتعلقة بالتجهيزات وظروف العمل والبيئة الصفية غير المناسبة والبنية التحتية

رابعاً: مجال التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم:

جدول (5.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	الغياب المتكرر للحالات يؤثر على نجاح العمل	"ك"	13	20	51	114	215	4.21	84.12	كبيرة جداً	1
		%	3.1	4.8	12.3	27.6	52.1				
2	عدم تفّهم وتعاون أولياء أمور ذوي الإعاقة	"ك"	11	26	99	94	183	4.00	79.95	كبيرة	3
		%	2.7	6.3	24	22.8	44.3				
3	الفروق الفردية وتفاوت القدرات بين التلاميذ	"ك"	2	17	109	126	159	4.02	80.48	كبيرة	2
		%	0.5	4.1	26.4	30.5	38.5				
4	عدم حرص ولي أمر الطفل على إحضار مستلزمات الطفل ودفاتر المتابعة	"ك"	20	46	114	85	148	3.71	74.29	كبيرة	6
		%	4.8	11.1	27.6	20.6	35.8				
5	عدم تطبيق ولي الامر مع طفلهم للبرامج المنزلية	"ك"	16	26	103	133	135	3.84	76.71	كبيرة	4
		%	3.9	6.3	24.9	32.2	32.7				
6	إهمال نظافة الطفل وصحته من قِبل الأسرة	"ك"	22	41	126	71	153	3.71	74.14	كبيرة	7
		%	5.3	9.9	30.5	17.2	37				
7	حماية الاسرة الزائدة للأطفال ذوي الإعاقة	"ك"	15	38	156	92	112	3.60	72.01	كبيرة	8
		%	3.6	9.2	37.8	22.3	27.1				
8	تعصب ولي أمر الطفل المتكرر ضد المعلمة	"ك"	46	83	110	115	59	3.14	62.81	متوسطة	9
		%	11.1	20.1	26.6	27.8	14.3				
9		"ك"	17	46	90	126	134	3.76	75.21	كبيرة	5

تحميل المعلمة المسـؤولية في عـدم تقـدم الطفـل في مهاراته ومستواه التعليمي	%	4.1	11.1	21.8	30.5	32.4

يتضح من الجدول (5.4) أن الفقرة رقم (1) والتي نصها " الغياب المتكرر للحالات يؤثر على نجاح العمل" قد حصلت على متوسط مرجح (4.21)، ومثلت مستوى كبير جداً من التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، وذلك لأن كثرة الغياب يؤدي إلى تراجع أداء الطفل وفقدان المهارات التي أكتسبها سابقاً خاصة الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية والنمائية، وكما هو معروف فأن المعلمة ملتزمة بتنفيذ خطة تعليمية مناسبة لكل طفل ولكن عند تكرار تغيب أحدهم فأن ذلك يؤثر على سير الخطة وعدم تحقيق النتائج المطلوبة.

كما يتضح من الجدول (5.4) أن هناك سبع فقرات متعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم شكلت تحديات كبيرة للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، وهي الفقرات ذات الأرقام (3)، و(2)، و(5)، (9)، و(6)، و(4)، و(7)، وتراوحت المتوسطات المرجحة لها على التوالي (4.02- 4.00- 3.84- 3.76- 3.71- 3.71- 3.60)، وأن أعلى تكرارات ونسب إجابات أفراد العينة كانت ضمن البديل (معيق بدرجة كبيرة جداً).

وبما أن جميع فقرات هذا المجال تشكل تحديات كبيرة او كبيرة جداً للمعلمات باستثناء فقرة واحده، فهذا يدل على ضعف التنسيق مع المركز أو المدرسة والمتابعة من قبل أولياء الأمور وقلة الاهتمام بأبنائهم وإلقاء المسؤولية كاملة على عاتق المعلمات والمركز او المدرسة، وهذا ما تؤكده دراستي (أحمد وصالح، 2018؛ العروي وقواسمة، 2020) والتي اشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بالأسر واولياء الأمور وعدم متابعة الأسر لأبنائهم، وقلة التواصل بين المعلمين واولياء الأمور.

خامساً: مجال التحديات المتعلقة بمصادر التعلم:

جدول (6.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المتعلقة بمصادر التعلم.*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	قصور البرامج التدريبية والتربوية المناسبة لكل فئة	"ك"	26	35	116	126	110	3.63	72.54	كبيرة	5
		%	6.3	8.5	28.1	30.5	26.6				
2	عدم وجود مناهج مكيفة لذوي الإعاقة	"ك"	24	33	87	73	196	3.93	78.60	كبيرة	1
		%	5.8	8	21.1	17.7	47.5				
3	قلة توفر الأدوات والوسائل التعليمية الخاصة	"ك"	15	46	107	83	162	3.80	76.03	كبيرة	2
		%	3.6	11.1	25.9	20.1	39.2				
4	عدم توفر المراجع والمكتبات داخل المدرسة أو المركز	"ك"	23	39	108	117	126	3.69	73.75	كبيرة	4
		%	5.6	9.4	26.2	28.3	30.5				
5	محدودية أدوات التقييم والتشخيص المناسبة	"ك"	21	44	118	84	146	3.70	74.04	كبيرة	3
		%	5.1	10.7	28.6	20.3	35.4				
6	قلة الرحلات والفعاليات والأنشطة التعليمية	"ك"	23	46	88	130	126	3.70	74.04	كبيرة	3
		%	5.6	11.1	21.3	31.5	30.5				

يتضح من الجدول (6.4) أن جميع الفقرات المتعلقة بمصادر التعلم تشكل تحديات كبيرة للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة لها بين (3.93 – 3.63)، كما يتضح أن أعلى تكرارات ونسب إجابات أفراد العينة كانت ضمن البديل (معيق بدرجة كبيرة جداً)، وهذه النتيجة تشير إلى قلة توفر المصادر التعليمية من برامج ومناهج مكيفة والوسائل التعليمية ومراجع ومكتبات، وكذلك قلة الرحلات والفعاليات والأنشطة التعليمية ومحدودية

أدوات التقييم والتشخيص المناسبة في مدارس ومراكز التربية الخاصة، وذلك يشكل تحدياً كبيراً لا يمكن للمعلمة تحمله بمفردها.

وهذه النتيجة تتفق مع ما اسفرت عنه دراسات (أحمد وصالح، 2018؛ باشا واخرون، 2022؛ Alias & Salleh، 2017) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك نقص في الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة، كما أشارت دراستي (Allam et al، 2021، Kiyuba & Tukur، 2014) إلى أن الفصول الدراسية تعد بيئة فقيرة وغير قادرة على تقديم الدعم اللازم مثل عدم توفر دليل المناهج والمواد التعليمية والتسهيلات المدرسية.

سادساً: مجال التحديات النفسية:

جدول (7.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات النفسية.*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	شعور المعلمة بالتقصير تجاه أسرتها.	"ك"	31	73	107	87	115	3.44	68.81	كبيرة	3
		%	7.5	17.7	25.9	21.1	27.8				
2	شعور المعلمة بالخوف من العمل مع ذوي الإعاقة.	"ك"	110	104	73	54	72	2.69	53.90	متوسطة	5
		%	26.6	25.2	17.7	13.1	17.4				
3	شعور المعلمة بالإحباط بسبب قلة الراتب وعدم التقدير للجهود.	"ك"	35	30	66	86	196	3.92	78.31	كبيرة	1
		%	8.5	7.3	16	20.8	47.5				
4		"ك"	146	78	87	27	75	2.53	50.65	ضعيفة	6

	شـــعور المعلمة بالدونية (النقص) بســبب العمل مع ذوي الإعاقة	%	35.4	18.9	21.1	6.5	18.2				
5	شـــعور المعلمة بالإحباط بســبب عدم تقدم وتحســن الحالات بالشكل المطلوب.	"ك"	20	57	125	76	135	3.60	72.06	كبيرة	2
		%	4.8	13.8	30.3	18.4	32.7				
6	لا يوجـد متخصـــص أو مر شد نفسي في المدر سة أو المركز.	"ك"	60	77	73	97	106	3.27	65.42	متوسطة	4
		%	14.5	18.6	17.7	23.5	25.7				

يتضح من الجدول (7.4) أن هناك ثلاث فقرات شكلت تحديات نفسية كبيرة للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، وهي الفقرات ذات الأرقام (3)، و(5)، و(1)، وبلغت المتوسطات المرجحة لها (3.92- 3.60- 3.44) على التوالي، وأن أعلى تكرارات ونسب إجابات أفراد العينة كانت ضمن البديل (معيق بدرجة كبيرة جداً)، كما يتضح من الجدول أن الفقرة رقم (3) والتي تنص على "شعور المعلمة بالإحباط بسبب قلة الراتب وعدم تقدير الجهود"، حصلت على الترتيب الاول بمتوسط مرجح (3.92)، ومثلت مستوى كبير من التحديات النفسية للمعلمات.

وبالتالي يلاحظ أن التحديات النفسية لها علاقة بالتحديات المالية، حيث أن شعور المعلمات بالإحباط بسبب قلة الرواتب يعكس الشعور بعدم تقدير جهودهن إضافةً إلى أثر الجوانب المالية على تلبية الاحتياجات الشخصية والأسرية للمعلمات خاصة اللواتي يتحملن مسؤوليات أسرية وما لذلك من علاقة بتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلمات داخل المجتمع. كما أن عدم تحسن الحالات وتقصير المعلمة بحق أسرتها قد تكون من العوامل المسببة للإحباط والضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة.

وهنا تجدر الإشارة إلى الأهمية البالغة للتحديات النفسية التي تواجهها المعلمات وتأثيرها السلبي على أدائهن في العمل، وهذا ما تؤكده دراسة العروي وقواسمة (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب التدريس والضغط النفسي لمعلمي التربية الخاصة، كما أشارت دراسة (Alias & Salleh، 2017) إلى قلة الدافعية الذاتية والثقة بالنفس عند معلمي التربية الخاصة، وأن الاضطراب العاطفي وقلة التركيز من أهم المشكلات لديهم.

سابعاً: مجال التحديات المعرفية والمهنية:

جدول (8.4): *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والوزن النسبي لفقرات مجال التحديات المعرفية والمهنية.*

م	نص الفقرة	الإحصاء	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوسط المرجح	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	قلة الخبرة في التشخيص واستخدام الاختبارات	"ك"	31	63	191	64	64	3.16	63.24	متوسطة	4
		%	7.5	15.3	46.2	15.5	15.5				
2	قلة الدورات التأهيلية والتدريبية للمعلمات	"ك"	25	57	92	73	166	3.72	74.43	كبيرة	1
		%	6.1	13.8	22.3	17.7	40.2				
3	صعوبة التعامل مع الحالات التي لديها فرط نشاط وعدوانية وإعاقات متعددة	"ك"	20	49	131	143	70	3.47	69.39	كبيرة	2
		%	4.8	11.9	31.7	34.6	16.9				
4	صعوبة التعامل مع الحالات الجديدة	"ك"	22	88	171	55	77	3.19	63.73	متوسطة	3
		%	5.3	21.3	41.4	13.3	18.6				
5	صعوبة إعداد الخطط الفردية	"ك"	49	114	122	100	28	2.86	57.29	متوسطة	6
		%	11.9	27.6	29.5	24.2	6.8				

6	صـــعوبـة تنفيـذ الخطط الفردية	"ك"	60	106	114	63	70	2.94	58.89	متوسطة	5
		%	14.5	25.7	27.6	15.3	16.9				

يتضح من الجدول (8.4) أن أعلى تكرارات ونسب إجابات أفراد العينة كانت ضمن البديل (معيق بدرجة متوسطة)، وأن هناك فقرتين شكلتا تحديات معرفية ومهنية "كبيرة" للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، وهما الفقرة رقم (2) التي تنص على "قلة الدورات التأهيلية والتدريبية للمعلمات"، والفقرة رقم (3) التي تنص على "صعوبة التعامل مع الحالات التي لديها فرط نشاط وعدوانية وإعاقات متعددة"، حيث كانت المتوسطات المرجحة لهما (3.72– 3.47) على التوالي، كما أن بقية فقرات مجال التحديات المعرفية والمهنية شكلت تحديات بدرجة "متوسطة" للمعلمات، وتراوحت متوسطاتها بين (3.19 – 2.86)، وهذه الفقرات متعلقة بصعوبات التعامل مع الحالات الجديدة، إعداد وتنفيذ الخطط الفردية، وقلة خبرة المعلمات في التشخيص واستخدام الاختبارات.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى التحديات المعرفية والمهنية التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث أشارت دراسات (باشا واخرون، 2022؛ الجبر والخضير،2014؛ سعد، 2021؛ عروي وقواسمه، 2020؛ غيث وأكشيك، 2020؛ محمد، 2020؛ المفيريج والغنيم ، 2021) إلى وجود مشكلات أو قصور لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة فيما يتعلق بإعداد وتطبيق البرامج والخطط الفردية، وتشخيص التلاميذ ذوي الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا التقنيات الحديثة، وتوظيف الأنشطة التعليمية لتلبية الاحتياجات الوجدانية للتلاميذ، كما أشارت نتائج دراسة .Allam et al (2021) إلى انخفاض المستوى المعرفي لدى معلمي التربية الخاصة، وأن المعلمين يشعرون أنهم غير مؤهلون لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

وبشكل عام، يمكن القول أن هناك تحديات كثيرة تواجه معلمات التربية الخاصة في جميع المجالات التي تم التطرق لها في هذه الدراسة، وقد يكون هناك علاقة سببية بين تلك التحديات في المجالات المختلفة، فالتحديات المالية مثلاً من حيث قلة العائد المادي للمعلمات قد يكون السبب في توليد التحديات الاجتماعية والاسرية والتحديات الإدارية التنظيمية وكذلك التحديات النفسية، كما أن التحديات المتعلقة باستخدام المعلمات لمصادر التعلم وبعض التحديات النفسية لديهن مثل شعورهن بالإحباط من ضعف نسبة تحسن الحالات قد يكون ناتج عن التحديات المعرفية والمهنية التي تعاني منها المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

2.2.4: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

السؤال الثاني للدراسة ينص على "هل توجد فروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم تقسيم المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة إلى ثلاث مجموعات حيث تشمل المجموعة الأولى المعلمات اللاتي لديهن ثلاث سنوات خبرة فأقل، والمجموعة الثانية المعلمات اللاتي لديهن خبرة أربع إلى سبع سنوات، أما المجموعة الثالثة فشملت المعلمات اللاتي لديهن ثمان سنوات خبرة فأكثر، ومن ثم تم تحليل الفروق بين استجابات الثلاث المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal–Wallis H)، والجدول (9.4) يوضح نتيجة الفروق بين التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9.4): *قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة*

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المالية	(3) سنوات فأقل	59	185.59	2.47	2	0.29
	(4-7) سنوات	123	206.34			
	(8) سنوات فأكثر	231	212.82			
التحديات الاجتماعية والاسرية	(3) سنوات فأقل	59	223.19	2.25	2	0.33
	(4-7) سنوات	123	212.89			
	(8) سنوات فأكثر	231	199.73			
التحديات الإدارية التنظيمية	(3) سنوات فأقل	59	228.74	2.41	2	0.30
	(4-7) سنوات	123	206.42			
	(8) سنوات فأكثر	231	201.76			
التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	(3) سنوات فأقل	59	212.86	0.23	2	0.89
	(4-7) سنوات	123	208.27			
	(8) سنوات فأكثر	231	204.83			
التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	(3) سنوات فأقل	59	211.38	0.41	2	0.82
	(4-7) سنوات	123	201.43			
	(8) سنوات فأكثر	231	208.85			
التحديات النفسية	(3) سنوات فأقل	59	219.69	1.03	2	0.60
	(4-7) سنوات	123	209.22			

	(8) سنوات فأكثر	231	202.58			
التحديات المعرفية والمهنية	(3) سنوات فأقل	59	224.91	2.05	2	0.36
	(4-7) سنوات	123	210.12			
	(8) سنوات فأكثر	231	200.76			
الدرجة الكلية للاستبانة	(3) سنوات فأقل	59	228.81	2.71	2	0.26
	(4-7) سنوات	123	208.94			
	(8) سنوات فأكثر	231	200.4			

يتضح من الجدول (9.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة كروسكال والس للمجالات على التوالي كما هي في الجدول (2.47)، (2.25)، (2.41)، (0.23)، (0.41)، (1.03)، و(2.05)، وبلغت للدرجة الكلية للاستبانة (2.71)، وكانت مستويات الدلالة لجميع هذه القيم أعلى من مستوى دلالة (0.05).

وذلك يعني أن التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية لا تختلف بزيادة أو نقص سنوات الخبرة لدى المعلمات (ثلاث سنوات فأقل– أربع إلى سبع سنوات– ثمان سنوات فأكثر) في جميع مجالات التحديات، وفي الدرجة الكلية للاستبانة، فجميع المعلمات وإن اختلفت سنوات الخبرة لديهن إلا أنهن يواجهن التحديات ذاتها بميدان العمل في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (أحمد وصالح، 2018؛ باشا واخرون، 2022؛ الجبر والخضير، 2019؛ العروي وقواسمة، 2020؛ قاسي وبوكرمه، 2014) والتي أشارت نتائجها إلى أن المشكلات أو التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة لديهم، في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراستي (الذروة وعبد مالعزيز2016؛ علي والبشاتوة، 2019) والتي أسفرت نتائجهما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير الخبرة.

3.2.4: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

السؤال الثالث للدراسة ينص على "هل توجد فروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم تقسيم المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي إلى مجموعتين حيث تشمل المجموعة الأولى المعلمات الحاصلات على دبلوم أو أقل (أي الحاصلات على درجة الدبلوم أو الشهادة الثانوية أو اللاتي لم يكملن الثانوية)، أما المجموعة الثانية فشملت المعلمات الحاصلات على مؤهل جامعي فأكثر (أي الحاصلات على درجة البكالوريوس أو الماجستير)، ومن ثم تم تحليل الفروق بين استجابات المجموعتين باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، والجدول (10.4) يوضح نتيجة الفروق بين التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (10.4): *قيمة مان ويتني (U) ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي*

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحديات المالية	دبلوم واقل	50	175.65	8782.5	7507.5	1.99-	0.05
	جامعي فأكثر	363	211.32	76708.5			
التحديات الاجتماعية والاسرية	دبلوم واقل	50	222.72	11136	8289	0.99-	0.32
	جامعي فأكثر	363	204.83	74355			
التحديات الإدارية التنظيمية	دبلوم واقل	50	191.48	9574	8299	0.98-	0.33
	جامعي فأكثر	363	209.14	75917			
التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	دبلوم واقل	50	185.45	9272.5	7997.5	1.36-	0.17
	جامعي فأكثر	363	209.97	76218.5			
التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	دبلوم واقل	50	181.03	9051.5	7776.5	1.65-	0.10
	جامعي فأكثر	363	210.58	76439.5			
التحديات النفسية	دبلوم واقل	50	195.8	9790	8515	0.71-	0.48
	جامعي فأكثر	363	208.54	75701			
التحديات المعرفية والمهنية	دبلوم واقل	50	177.8	8890	7615	1.85-	0.06
	جامعي فأكثر	363	211.02	76601			
الدرجة الكلية	دبلوم واقل	50	184.12	9206	7931	1.45-	0.15
	جامعي فأكثر	363	210.15	76285			

يتضح من الجدول (10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة وفي مجالات (التحديات الاجتماعية والاسرية، التحديات الإدارية التنظيمية، التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، التحديات المتعلقة بمصادر التعلم، التحديات النفسية، التحديات المعرفية والمهنية).

والنتيجة المذكورة أعلاه تتفق مع دراسات (أحمد وصالح، 2018؛ باشا واخرون، 2022؛ الجبر والخضير، 2019؛ الذروة وعبد العزيز، 2016؛ العروي وقواسمة، 2020؛ محمود، 2017) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المشكلات أو التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة – بشكل عام – وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

كما يتضح من الجدول (10.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال "التحديات المالية" التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ متوسط الرتب لعينة المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم وأقل (175.65)، في حين بلغ متوسط الرتب لعينة المعلمات الحاصلات على مؤهل جامعي فأكثر (211.32)، وبلغت قيمة z (−1.99) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح مجموعة المعلمات الحاصلات على مؤهل "جامعي فأكثر"، أي أنهن يعانين من التحديات المالية بشكل أكبر من المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم وأقل، وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى قلة الأجور أو الرواتب التي تتقاضاها المعلمات الجامعيات بالمقارنة مع مؤهلاتهن العلمية، كما أن نظام الرواتب في معظم مدارس ومراكز التربية الخاصة لا يراعي المؤهل العلمي للمعلمات.

4.2.4: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

السؤال الرابع للدراسة ينص على "هل توجد فروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تقسيم المعلمات وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية إلى ثلاث مجموعات حيث تشمل المجموعة الأولى المعلمات العازبات، والمجموعة الثانية المعلمات المتزوجات، أما المجموعة الثالثة فشملت المعلمات المطلقات والأرامل، ومن ثم تم تحليل الفروق بين استجابات الثلاث المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal–Wallis H)، والجدول (11.4) يوضح نتيجة الفروق بين التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (11.4): *قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.*

المجالات	الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المالية	عازبة	218	201.47	1.01	2	0.60
	متزوجة	160	213.54			
	مطلقة /أرملة	35	211.54			
التحديات الاجتماعية والاسرية	عازبة	218	207.36	1.78	2	0.41
	متزوجة	160	211.91			
	مطلقة /أرملة	35	182.31			
التحديات الإدارية التنظيمية	عازبة	218	204.02	1.83	2	0.40
	متزوجة	160	215.29			
	مطلقة /أرملة	35	187.66			
التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم	عازبة	218	206.61	0.07	2	0.97
	متزوجة	160	206.43			
	مطلقة /أرملة	35	212.03			
التحديات المتعلقة بمصادر التعلم	عازبة	218	197.54	4.18	2	0.12
	متزوجة	160	222.06			
	مطلقة /أرملة	35	197.1			

التحديات النفسية	عازبة	218	202.07	6.13	2	0.05
	متزوجة	160	221.72			
	مطلقة /أرملة	35	170.4			
التحديات المعرفية والمهنية	عازبة	218	212.18	1.44	2	0.49
	متزوجة	160	204.21			
	مطلقة /أرملة	35	187.51			
الدرجة الكلية للاستبانة	عازبة	218	203.79	2.35	2	0.31
	متزوجة	160	216.27			
	مطلقة /أرملة	35	184.61			

يتضح من الجدول (11.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية في الدرجة الكلية للاستبانة وفي مجالات (التحديات المالية– التحديات الاجتماعية والاسرية– التحديات الإدارية التنظيمية– التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم– التحديات المتعلقة بمصادر التعلم– التحديات المعرفية والمهنية)، حيث أن مستويات الدلالة لقيمة كروسكال والس لهذه الستة المجالات وللدرجة الكلية للاستبانة كانت أعلى من (0.05).

أما مجال التحديات النفسية فيتضح من الجدول (11.4) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، إذ بلغت قيمة كروسكال والس (6.13)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05).

ولمعرفة اتجاه الفروق في مجال التحديات النفسية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للمعلمات (عازبة، متزوجة، مطلقة/ أرملة)، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنات الثنائية لحساب الفروق البعدية بين كل مجموعتين من الثلاث المجموعات، والجدول (12.4) يبين الفروق الثنائية بين كل مجموعتين على حدة.

جدول (12.4): *قيمة مان ويتني (U) ودلالتها للفروق الثنائية في التحديات النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية*

المجال	الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحديات النفسية	عازبه	218	181.89	39653	15782	1.58-	0.11
	متزوجة	160	199.86	31978			
	Total	378					
التحديات النفسية	عازبه	218	129.68	28269.5	3231.5	1.46-	0.15
	مطلقة /ارملة	35	110.33	3861.5			
	Total	253					
التحديات النفسية	متزوجة	160	102.36	16377.5	2102.5	2.31-	0.02
	مطلقة /ارمله	35	78.07	2732.5			
	Total	195					

يتضح من نتائج المقارنات الثنائية المذكورة في الجدول (12.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين مجموعتي (المعلمات العازبات، والمعلمات المتزوجات) وكذلك بين مجموعتي (المعلمات العازبات، والمعلمات المطلقات/ الأرامل).

في حين يتضح أيضاً من الجدول (12.4) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين مجموعتي (المعلمات المتزوجات، والمعلمات المطلقات/ الأرامل)، حيث بلغ متوسط الرتب لعينة المعلمات المتزوجات (102.36)، في حين بلغ متوسط الرتب لعينة المعلمات المطلقات/ الأرامل (78.07)، وبلغت قيمة z (−2.31) وهي قيمة دالة

عند مستوى (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح مجموعة المعلمات المتزوجات، أي أن المعلمات المتزوجات يعانين من التحديات النفسية بشكل أكبر من المعلمات المطلقات/ الأرامل، وهذه النتيجة قد تكون بسبب كثرة الأعمال والمسؤليات التي تقع على عاتق المعلمة المتزوجة وصعوبة التوفيق بينها وشعورها بالتقصير تجاه أسرتها أو عملها.

5.2.4: عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

السؤال الخامس للدراسة ينص على "هل توجد فروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية تعزى لمتغير المحافظة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، توزعت المعلمات وفقاً لمتغير المحافظة إلى أربع مجموعات تشمل محافظات (أمانة العاصمة صنعاء، عدن، إب، ذمار)، وتم تحليل الفروق في الدرجة الكلية للاستبانة بين استجابات الأربع المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal–Wallis H)، والجدول (13.4) يوضح نتيجة الفروق بين التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغير المحافظة.

جدول (13.4): *قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير المحافظة.*

المتغير	المحافظة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	أمانة العاصمة	160	222.26	20.19	3	0.00
	عدن	70	156.29			
	اب	92	231.6			
	ذمار	91	194.3			

يتضح من الجدول (13.4) أن قيمة كروسكال والس بلغت (20.19)، وبلغ مستوى دلالتها (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات (بشكل عام) التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير المحافظة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في التحديات بين معلمات المحافظات الأربع (أمانة العاصمة صنعاء، عدن، إب، ذمار)، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنات الثنائية لحساب الفروق البعدية بين كل مجموعتين من الأربع المجموعات/ المحافظات، والجدول (14.4) يبين الفروق الثنائية بين كل مجموعتين على حدة.

جدول (14.4) : *قيمة مان ويتني (U) ودلالتها للفروق الثنائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير المحافظة*

المتغير	المحافظة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	الأمانة	160	127.04	20326.5	3753.5	3.98-	0.00
	عدن	70	89.12	6238.5			
	Total	230					
الدرجة الكلية للاستبانة	الأمانة	160	123.47	19754.5	6874.5	0.87-	0.38
	اب	92	131.78	12123.5			
	Total	252					
الدرجة الكلية للاستبانة	الأمانة	160	132.75	21240.5	6199.5	1.95-	0.05
	ذمار	91	114.13	10385.5			
	Total	251					
الدرجة الكلية للاستبانة	عدن	70	66.74	4671.5	2186.5	3.49-	0.00
	اب	92	92.73	8531.5			
	Total	162					
	عدن	70	71.44	5000.5	2515.5	2.28-	0.02

الدرجة الكلية للاستبانة	ذمار	91	88.36	8040.5			
	Total	161					
الدرجة الكلية للاستبانة	اب	92	100.09	9208.5	3441.5	2.08-	0.04
	ذمار	91	83.82	7627.5			
	Total	183					

يتضح من الجدول (14.4) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مراكز التربية الخاصة، وفقاً لمتغير المحافظة بين محافظتي (أمانة العاصمة- إب)، إذ بلغت قيمة z (−0.87)، وكان مستوى الدلالة (0.38)، وهو أعلى من مستوى الدلالة (0.05). مما يعني أنه لا تختلف التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مراكز التربية الخاصة بين محافظتي أمانة العاصمة وإب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين محافظتي أمانة العاصمة وعدن، حيث بلغت قيمة (z = −3.98)، وبلغ (مستوى الدلالة = 0.00)، وكانت الفروق في اتجاه معلمات محافظة أمانة العاصمة، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات في محافظة أمانة العاصمة أعلى من التحديات في عدن.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين محافظتي أمانة العاصمة وذمار، حيث بلغت قيمة (z = −1.95)، وبلغ (مستوى الدلالة = 0.05)، وكانت الفروق في اتجاه معلمات محافظة أمانة العاصمة، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات في محافظة أمانة العاصمة أعلى من التحديات في ذمار.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين محافظتي عدن وإب، حيث بلغت قيمة (z = −3.49)، وبلغ (مستوى الدلالة = 0.00)، وكانت الفروق في اتجاه معلمات محافظة إب، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات في محافظة إب أعلى من التحديات في عدن.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين محافظتي عدن وذمار، حيث بلغت قيمة (z = −2.28)، وبلغ (مستوى الدلالة = 0.02)، وكانت الفروق في اتجاه معلمات محافظة ذمار، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات في محافظة ذمار أعلى من التحديات في عدن.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين محافظتي إب وذمار، حيث بلغت قيمة (z = −2.08)، وبلغ (مستوى الدلالة = 0.04)، وكانت الفروق في اتجاه معلمات محافظة إب، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات في محافظة إب أعلى من التحديات في ذمار.

من خلال النتائج الواردة في الجدول (14.4) والتي تم استعراضها أعلاه، يتضح أن معلمات محافظتي أمانة العاصمة وإب العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة يواجهن تحديات بشكل أكبر من معلمات محافظتي عدن وذمار، كما أن معلمات محافظة ذمار يواجهن تحديات بشكل أكبر من معلمات محافظة عدن، أي أن التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة في محافظة عدن أقل من التحديات التي تواجهها معلمات التربية الخاصة في المحافظات الأخرى (أمانة العاصمة، إب، ذمار).

6.2.4: عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس:

السؤال السادس للدراسة ينص على "هل توجد فروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية تعزى لمتغير فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تقسيم المعلمات وفقاً لمتغير فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة إلى (6) مجموعات تشمل المعلمات العاملات مع فئات (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة العقلية، اضطراب التوحد، الإعاقة الحركية، أكثر من فئة إعاقة)، ومن ثم تم تحليل الفروق بين استجابات الست المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal–Wallis H)، والجدول (15.4) يوضح نتيجة الفروق بين التحديات التي تواجه المعلمات وفقاً لمتغير فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة.

جدول (15.4) : *قيمة كروسكال والس ودلالتها للفروق في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لمتغير نوع الفئة التي يتم العمل معها.*

المتغير	نوع الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	الإعاقة سمعية	70	241.84	15.28	5	0.01
	الإعاقة بصرية	52	175.13			
	الإعاقة عقلية	60	229.92			
	اضطراب التوحد	70	212.04			
	الإعاقة حركية	50	181.25			

أكثر من فئة 111 196

يتضح من الجدول (15.4) أن قيمة كروسكال والس بلغت (15.28)، وبلغ مستوى دلالتها (0.01)، وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات (بشكل عام) التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً لمتغير فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في التحديات بين معلمات فئات الإعاقة (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة العقلية، اضطراب التوحد، الإعاقة الحركية، أكثر من فئة إعاقة)، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنات الثنائية لحساب الفروق البعدية بين كل مجموعتين من الست المجموعات/ الفئات، والجدول (16.4) يبين الفروق الثنائية بين كل مجموعتين على حدة.

جدول (16.4): *قيمة مان ويتني (U) ودلالتها للفروق الثنائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة وفقاً لفئة الإعاقة*

المتغير	فئة الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	اعاقة سمعية	70	68.63	4804	1321	2.58-	0.01
	اعاقة بصرية	52	51.9	2699			
	Total	122					
الدرجة الكلية للاستبانة	اعاقة سمعية	70	68.36	4785.5	1899.5	0.94-	0.35
	اعاقة عقلية	60	62.16	3729.5			
	Total	130					
الدرجة الكلية للاستبانة	اعاقة سمعية	70	75.62	5293.5	2091.5	1.49-	0.14
	اضطراب التوحد	70	65.38	4576.5			
	Total	140					

الدرجة الكلية	اعاقة سمعية	70	68	4760	1225	2.79-	0.01
للاستبانة	اعاقة حركية	50	50	2500			
	Total	120					
الدرجة الكلية	اعاقة سمعية	70	103.22	7225.5	3029.5	2.49-	0.01
للاستبانة	أكثر من فئة	111	83.29	9245.5			
	Total	181					
الدرجة الكلية	اعاقة بصرية	52	47.43	2466.5	1088.5	2.75-	0.01
للاستبانة	اعاقة عقلية	60	64.36	3861.5			
	Total	112					
الدرجة الكلية	اعاقة بصرية	52	55.42	2882	1504	1.64-	0.10
للاستبانة	اضطراب التوحد	70	66.01	4621			
	Total	122					
الدرجة الكلية	اعاقة بصرية	52	51.56	2681	1297	0.02-	0.98
للاستبانة	اعاقة حركية	50	51.44	2572			
	Total	102					
الدرجة الكلية	اعاقة بصرية	52	74.82	3890.5	2512.5	1.33-	0.18
للاستبانة	أكثر من فئة	111	85.36	9475.5			
	Total	163					
الدرجة الكلية	اعاقة عقلية	60	68.43	4105.5	1924.5	0.82-	0.41
للاستبانة	اضطراب التوحد	70	62.99	4409.5			
	Total	130					
الدرجة الكلية	اعاقة عقلية	60	60.65	3639	1191	1.86-	0.06
للاستبانة	اعاقة حركية	50	49.32	2466			
	Total	110					
الدرجة الكلية	اعاقة عقلية	60	96.33	5779.5	2710.5	2.01-	0.05
للاستبانة	أكثر من فئة	111	80.42	8926.5			
	Total	171					
الدرجة الكلية	اضطراب التوحد	70	64.35	4504.5	1480.5	1.44-	0.15
للاستبانة	اعاقة حركية	50	55.11	2755.5			
	Total	120					
	اضطراب التوحد	70	95.3	6671	3584	0.88-	0.38

الدرجة الكلية للاستبانة	أكثر من فئة	111	88.29	9800			
	Total	181					
الدرجة الكلية للاستبانة	اعاقة حركية	50	77.38	3869	2594	0.66-	0.51
	أكثر من فئة	111	82.63	9172			
	Total	161					

يتضح من الجدول (16.4) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة العاملات في مراكز التربية الخاصة، وفقاً لمتغير نوع الإعاقة التي تعمل معها المعلمة، فلم تظهر فروق دالة إحصائياً في التحديات بين المجموعات التالية: (1) معلمات فئتي الإعاقة (السمعية – والعقلية)، (2) معلمات فئتي (الإعاقة السمعية – واضطراب التوحد)، (3) معلمات فئتي (الإعاقة البصرية – واضطراب التوحد)، (4) معلمات فئتي الإعاقة (البصرية– والحركية)، (5) معلمات فئتي (الإعاقة البصرية– وأكثر من فئة)، (6) معلمات فئتي (الإعاقة العقلية– واضطراب التوحد)، (7) معلمات فئتي الإعاقة (العقلية– والحركية)، (8) معلمات فئتي (اضطراب التوحد– والإعاقة الحركية)، (9) معلمات فئتي (اضطراب التوحد– وأكثر من فئة)، (10) معلمات فئتي (الإعاقة الحركية– وأكثر من فئة)، فكما يتضح من الجدل السابق أن جميع مستويات الدلالة لقيمة (Z) كانت أعلى من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني انه لا تختلف التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية وفقاً للإعاقات المشار إليها سابقاً في هذه الفقرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين معلمات فئة الإعاقة السمعية ومعلمات فئة الإعاقة البصرية، حيث بلغت قيمة z (−2.58)، وهي قيمة

دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق في اتجاه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية أعلى من التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة البصرية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين معلمات فئة الإعاقة السمعية ومعلمات فئة الإعاقة الحركية، حيث بلغت قيمة z (−2.79)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق في اتجاه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية أعلى من التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة الحركية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين معلمات فئة الإعاقة السمعية والمعلمات العاملات مع أكثر من فئة، حيث بلغت قيمة z (−2.49)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق في اتجاه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية أعلى من التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع أكثر من فئة إعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين معلمات فئة الإعاقة البصرية ومعلمات فئة الإعاقة العقلية، حيث بلغت قيمة z (−2.75)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق في اتجاه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة العقلية، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة العقلية أعلى من التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة البصرية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة بين معلمات فئة الإعاقة العقلية والمعلمات العاملات مع أكثر من فئة، حيث بلغت قيمة z (−2.01)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق في اتجاه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة العقلية، أي أن التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة العقلية أعلى من التحديات التي تواجه المعلمات العاملات مع أكثر من فئة إعاقة.

من خلال النتائج الواردة في الجدول (16.4) والتي تم استعراضها أعلاه، يتضح أن نتائج هذه الدراسة تثبت وجود فروق في مستوى التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية ناتجة عن نوع فئة الإعاقة التي تعمل معها المعلمة، حيث تشير هذه النتائج إلى أن المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة السمعية يواجهن تحديات بشكل أكبر من المعلمات العاملات مع فئات الإعاقة البصرية، والإعاقة الحركية، والمعلمات العاملات مع أكثر من فئة إعاقة، كما تشير إلى أن المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة العقلية يواجهن تحديات بشكل أكبر من المعلمات العاملات مع فئة الإعاقة البصرية، والمعلمات العاملات مع أكثر من فئة إعاقة.

وبالتالي يمكن القول أن تحديات العمل في مدارس ومراكز التربية الخاصة تكون أكثر لدى المعلمات العاملات مع فئتي الإعاقة السمعية والإعاقة العقلية، وذلك قد يرجع إلى أن العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والعقلية يتطلب مواجهة العديد من التحديات المتعلقة بطبيعة العمل مع هؤلاء التلاميذ مثل صعوبات التواصل معهم، وقصور أو عدم توفر المناهج المكيفة والوسائل وأدوات التقييم والتشخيص المناسبة، وكذلك صعوبة إعداد وتنفيذ البرامج والخطط التربوية الفردية بالمقارنة مع أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والعقلية في الصفوف الدراسية.

في حين أن هذه التحديات لا تكون بنفس مستوى الشدة لدى المعلمات العاملات مع التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية والحركية نظراً لقدرتهم على التواصل وتعلم المناهج العادية، وتدني الفروق الفردية بينهم، وقلة احتياجهم البرامج والخطط التربوية الفردية بالمقارنة مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أو العقلية.

أما بالنسبة لانخفاض مستوى التحديات لدى المعلمات العاملات مع أكثر من فئة إعاقة مقارنةً بمعلمات السمعية والعقلية، فذلك قد يرجع إلى أن عمل المعلمة مع فئات إعاقة متنوعة قد يعني أنها من أخصائيات الخدمات المساندة مثل خدمات العلاج النطقي أو العلاج الوظيفي أو التكامل الحسي أو غيرها، وهؤلاء الأخصائيات يقمن بعمل جلسات فردية قصيرة لكل حالة، وبالتالي لا يتعرضن للتحديات أو الضغوط المرتبطة بمشكلات الصفوف الدراسية، وأعداد التلاميذ فيها، والفروق الفردية بين الحالات، لأنهن يتعاملن مع كل حالة على حده.

3.4: توصيات الدراسة Recommendations :

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة تضع الباحثة مجموعة من التوصيات للجهات المعنية وأهما وزارة الشئون الاجتماعية والعمل، وزارة التربية والتعليم، صندوق رعاية وتأهيل المعاقين، الصندوق الاجتماعي للتنمية، جمعيات ومراكز ومدارس تأهيل ذوي الإعاقة وهذه التوصيات كما يلي:

- عمل برامج ودورات توعوية لأوليا أمور الأطفال ذوي الإعاقة وبالأخص الأمهات، لتوعيتهم حول أساليب التعامل مع أبنائهم، وكذلك الاهتمام بالتواصل مع المركز او المدرسة والمتابعة المستمرة لمدى تطور أبنائهم واكسابهم المهارات التي يحتاجونها.
- توفير مصـــادر التعلم اللازمة من أدوات تقييم وتشـــخيص وبرامج ومناهج مناســـبة ومكيفة ووسائل وأدوات وأجهزة وتفعيل الرحلات والفعاليات والأنشطة التعليمية.
- عمل دورات تدريبية للمعلمات حول المقاييس والاختبارات التشخيصية لذوي الإعاقة والبرامج والخطط الفردية، وبرامج تعديل السلوك، وكيفية التعامل مع الأطفال، وفتح التخصصات المتعلقة بعلوم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصـــة في الجامعات اليمنية لجميع المؤهلات مجاناً.
- تغطية العجز الحاصـــل في أعداد ومؤهلات المعلمين العاملين في مراكز ومدارس التربية الخاصـــة في جميع أنحاء الجمهورية اليمنية والتكفل برواتبهم من الدولة، مع الاهتمام بزيادة أعداد المعلمين الذكور العاملين في تلك المدارس والمراكز.
- يوصـــى الإداريين والمشـــرفين العاملين في مراكز ومدارس التربية الخاصـــة باختيار كادر مؤهل، واعداد خطة عمل واضـــحة لجميع العاملين مع مراعاة عدد التلاميذ المناســـب في الصف الواحد ونوع الإعاقة.
- توعية المجتمع بأهمية النظر بشكل إيجابي لذوي الاحتياجات الخاصة، وأن العمل معها يُعد عمل انساني كبير وشرف وتقدير لمن يعمل ويتضامن ويساند هذه الفئة.

4.4: محددات الدراسة Study limitations :

- ❖ البيانات المتعلقة بمجتمع الدراسة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها قديمة، وذلك لعدم توفر قاعدة بيانات موحده ومتاحة للجمهورية اليمنية بخصـــوص المراكز والجمعيات والعاملين فيها، وذلك بسبب الوضع الراهن للبلد.
- ❖ اقتصار عينة هذه الدراسة على عينة من المعلمات الاناث دون الذكور، وذلك لقلة الكادر البشري من الذكور في مجال التربية الخاصة.
- ❖ اقتصـار عينة هذه الدراسـة على عينة من معلمات أربع محافظات فقط من محافظات الجمهورية اليمنية البالغ عددها 22 محافظة.

5.4: مقترحات الدراسة Study proposals :

في ضوء المحددات التي واجهتها هذه الدراسة، واستكمالاً لجوانب القصور التي لم تتطرق إليها الدراسة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- ❖ عمل دراســة موســعة تشــمل عينة من جميع محافظات الجمهورية اليمنية حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس ومراكز التربية الخاصة.
- ❖ عمل دراسـة حول التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصـة وأثرها على الأداء الوظيفي في مدارس ومراكز التربية الخاصة.
- ❖ عمل دراسة حول مستوى رضا أولياء الأمور بالخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي الإعاقة في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، علا عبد الباقي. (2000). *الإعاقة العقلية: التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا*. عالم الكتب.

إبراهيم، فيوليت فؤاد؛ بسيوني، سعاد؛ سليمان، عبد الرحمن سيد؛ والنحاس، محمد محمود. (2001). *بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة*، مكتبة زهراء الشرق.

إبراهيم، فيوليت فؤاد؛ يوسف، محمود رامز؛ ورضوان، محاسن رضوان محمد. (2017). *الخصائص السيكومترية لمقياس الإضطرابات النفسية لذوي الإعاقة المزدوجة البصرية والعقلية البسيطة*. *مجلة الارشاد النفسي*، *49*(يناير)، 546-563.

أبو الحلاوة، أشرف. (2004). *فاعلية التأهيل المبني على المجتمع المحلي في خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*، جامعة عمان العربية للدراسات العربية.

أحمد، زينب عمر؛ وصالح، سيدة عبد الصمد. (2018، يوليو 17-18). *المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدينة بورتسودان* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع –الاتجاهات المعاصرة في العلوم الاجتماعية، الانسانية، والطبيعية، إسطنبول، تركيا.

إسماعيل، هبة حسين. (2019). رأس المال النفسي وعلاقته بأساليب مجابهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة البحث العلمي في الآداب*، *20*(4)، 47 – 72.

إسماعيل، اعساس. (2021). طفل في وضعية إعاقة والتربية، تارودانت.

باشا، تميم يحيى علي محمد؛ الانسي، اسيا محمد؛ الهتاري، براءة أمين؛ والعريقي، إسراء مهيب. (2022). المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 13(مارس)، 77 -217.

بن بكر، مها بنت بكر عبد الله. (2019). التسرب الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الأهلية بحاضرة الدمام: الأسباب والحلول، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *20*(2)، 187 – 207.

بوذراع، خالد. (2021). البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (مابين العزل والدمج)، *مجلة سوسولوجيا*، *5*(2)، 115-133.

الجبر، إيمان بنت عبد العزيز؛ والخضير، أسماء عبد العزيز. (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية، *المجلة العلمية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *3*(9)، 431 – 461.

الجوالدة، فؤاد عيد. (2012). *الإعاقة السمعية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجوالدة، فؤاد عيد؛ والإمام، محمد صالح. (2010). *الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحديدي، أمين سعيد. (2013). *تطوير أداء القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة*. جامعة عين شمس.

الحديدي، منى صبحي. (2014). *مقدمة في الإعاقة البصرية*، (ط6). دار الفكر.

حقوق الانسان، مكتب المفوض السامي. (2021.6.12). إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الأمم المتحدة. https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#24

الخطيب، عاكف عبد الله. (2011). *أنموذج مقترح لتطوير البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العلمية* [أطروحة دكتوراه، جامعة عمان كلية العلوم التربوية والنفسية]. http://thesis.mandumah.com/Record/201375

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى. (2017). *المدخل الى التربية الخاصة*. دار الفكر التربوي. https://www.daralfiker.com/node/6701

الذروة، مبارك عبد الله؛ وعبد العزيز، صفوت حسن. (2016). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء التحديات المستقبلية، *مجلة الثقافة والتنمية*، *108*(سبتمبر)، 1-87.

الرشيدي، نادر عايد. (2017). *الصعوبات التي تواجه مديري مراكز التربية الخاصة في دولة الكويت والحلول المقترحة لها* (رقم النشر 125694) [رسالة ماجستير، جامعة ال البيت]. قاعدة بيانات شمعة.

رسول، خليل إبراهيم. (2009). صدق البناء. *مجلة العلوم النفسية*، 14(ديسمبر)، 1-14. https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtaWhmYWRoYWNvbXxneDozMmZlMmQ5MzE1ZTdjY2Fk

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2003). *الإعاقة السمعية*، دار وائل للنشر والتوزيع.

السالم، ناديا عبد الكريم. (2014). *تقييم واقع خدمات مراكز التربية الخاصة المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً رقم النشر* (637313) [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. دار المنظومة.

سعد، هبة محمد إبراهيم. (2021). معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *3*(1)، 143 – 178.

السلطاني، حوراء عباس كرماش. (2016، مارس 20). *الإعاقة البدنية والصحية*، كلية التربية الأساسية، مكتبة جامعة بابل المفتوحة.

الشربيني، السيد كامل؛ ومصطفى، أسامة فاروق. (2011). *التوحد الأسباب التشخيص العلاج*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى. (2017). *الإعاقة العقلية والتوحد*، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الشريف، ناهل محمد بابكر. (2020). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات صعوبات التعلم مقارنة بمعلمات الصفوف العامة بمكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية*، *47*(4)، 195-210.

الصالح، احمد جمال. (2015). *مستوى التوافق المهني لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت* [رسالة ماجستير]، جامعة ال البيت.
http://thesis.mandumah.com/Record/302163

الصفدي، عصام حمدي. (2003). *الإعاقة الحركية والشلل الدماغي*، اليازوري للنشر والتوزيع.

الصنعاني، عبده سعيد محمد أحمد. (2014). *فاعلية برنامج تدريبي للمربيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال الذواتويين وخفض سلوكياتهم المضطربة* (رقم النشر 923370) [أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة] قاعدة دار المنظومة.

الصنعاني، عبده محمد أحمد. (2009). *العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المرحلة الثانوية المضطربة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة تعز.

العايد، واصف؛ الشربيني، السيد كامل؛ كمال، سعيد؛ عقل، سمير محمد. (2011). المعوقات التي تواجه علمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف، أطفال الخليج. http://www.gulfkid.com

عاشور، محمد سميح إسماعيل. (2006). *الضغوط المهنية وعلاقتها باستثارة دافعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في الأردن* (رقم النشر 572923) [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

علام، صلاح الدين محمود. (2006). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. دار الفكر العربي.

عبد السكارنه، محمد. (2020). واقع التحديات التي تواجه المعلمين في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين، *علوم تربوية*، *27*(2)، 90-102.

عبدات، روحي. (2002). *العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية* (رقم النشر 543303) [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

عبده، فاطمة الزهراء محمد. (2017م). *الإعاقة البصرية والتكنولوجيا المساعدة*. العربي للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد. (2013). *الإعاقة العقلية*، (ط.3). دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتيبي، مسفر بن عقاب بن مسفر. (2018). *مقدمة في التربية الخاصة*، شعلة الإبداع للطباعة والنشر.

العدرة، إبراهيم أحمد. (2016). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة ألأردنية دراسة ميدانية، *العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (43)، 2013–2032.

العروي، نورا بنت سمير محمد؛ وقواسمة، كوثر عبد ربه. (2020). المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(11)، 245 – 293.

علي، حنان إبراهيم محمد؛ والبشاتوة، ريما حسين عطاوي. (2019). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمركز التأهيل الشامل بنجران. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(26)، 56 – 73.

عواد، يوسف دياب. (2005). *بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين*. جامعة القدس، فلسطين. تم الاسترداد في تاريخ 2022/3/14 من: https://slpemad.files.wordpress.com/2016/08/dr-uoysef_awad.pdf

العيسوي، عبد الرحمن. (1997). سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية مع سبل العلاج والتأهيل، دار الراتب الجامعية.

غيث، سعاد أبو بكر عبد السلام؛ وإكشيك، فاطمة منصور صالح. (2020). *التحديات التي تواجه المعلمين في إستخدام التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. تم الاسترداد في تاريخ2022 من: http://dspace.zu.edu.ly/xmlui/handle/1/899

قاسي، أونيسة؛ وبو كرمة، فاطمة الزهراء. (2014). *الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتهما بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو* (رقم النشر 113812) [رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية]. قاعدة بيانات شمعة.

القشاعلة، بديع عبد العزيز. (2017). *الأساس في التربية الخاصة*، دار الهدى.

القمش، مصطفى نوري. (2011) *الإعاقة العقلية النظرية والممارسة*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح؛ وعبد العزيز، عمر فواز. (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القاضي، نفلاء بنت علي. (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج الفردية لذوات صعوبات التعلم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 7(أبريل)، 145 – 170.

رئاسة مجلس الوزراء. (2002). *قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (284) لسنة 2002م بشأن اللائحة التنفيذية للقانون رقم (61) لسنة 1999م بشأن رعاية وتأهيل المعاقين*، رئاسة مجلس الوزراء الجمهورية اليمنية.

متولي، فكري لطيف متولي. (2012). *فعالية برنامج إرشادي في علاج بعض المشكلات الجنسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية*، (رقم النشر 848863) [أطروحة دكتوراه، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية]. قاعدة دار المنظومة.

محمد، عادل حسين علي. (2020). دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعياً بسلطنة عمان، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4(13)، 279-300.

محمود، زاهية عوض أحمد. (2017). *الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على مراكز ومدارس ذوي الاحتياجات* الخاصة، بولاية الجزيرة، السودان [رسالة ماجستير، جامعة الجزيرة]، تم الاسترداد في تاريخ 2022/7/20، من: http://repo.uofg.edu.sd/handle/123456789/734

المركز الوطني للمعلومات. (1992). قانون رقم (45) لسنة 1992م بشأن القانون العام للتربية والتعليم. الجمهورية اليمنية. https://yemen-nic.info/db/laws_ye/detail.php?ID=11391

المزيد، مصعب بن مزيد، والريس، طارق بن صالح. (2020). الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(12)، 1 -34. Doi: 1033850/jasht.2020.101197

المطيري، نورة حمود. (2019). مشكلات معلمات المدارس التي تعمل بنظام الفترتين (الإذابة) وجهة نظرهن. *مجلة البحث العلمي في التربية، 5*(20)، 471 – 498.

المفيريج، نورة بنت سلطان عبد الرحمن؛ والغنيم، لولوة بنت إبراهيم بن عبد الرحمن. (2021). المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية، 37*(1)، 335 -371.

محمود، حنفي هويده. (2011). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته بقيم العمل في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*. https://platform.almanhal.com/Files/2/7611

المقيد، عارف مطر. (2009). *مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، الجامعة الإسلامية بغزة* [رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية]، قاعدة بيانات الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد، يسرا يسين الشيخ. (2017). الرضا الوظيفي لدى معلمي الأساس لذوي الإعاقة بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات، *جامعة السودان للعلوم، تم الاسترداد بتاريخ 2022/6/2. من:*
URI: http://repository.sustech.edu/handle/123456789/183، *والتكنولوجيا*
20

ناصر، آية. (2020، أغسطس، 28). *مفهوم التربية الخاصة وأهدافها*.

https://mqaall.com/concept-special-education

وزارة الشؤون القانونية. (2003). *قانون الرعاية الاجتماعية، قانون رعاية وتأهيل المعاقين ولائحته التنفيذية، قانون صندوق رعاية وتأهيل المعاقين*. الجمهورية اليمنية، وزارة الشؤون القانونية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alias, A. & Salleh, N. M. (2017). Analysis of problems faced by special education teacher in teaching multiple disabilities students. *Journal of ICSAR*, 1(1), 60-67

Allam, F. C. & Matronillo M. Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal, 10* (1), 37-49. https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021

Bhanushali, K. (20-21 February 2007). *Changing Face of Disability Movement: From Charity to Empowerment*. Revisiting Social Work in the field of Health - A Journey from Welfare to Empowerment

Cronbach, L. (2004). *My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures*. Center for the Study of Evaluation (CSE). University of California, Los Angeles.

Groth-Marnat, G. (2003). *Handbook of psychological assessment* (4th ed.). New York: John Wily & Sons, Inc.

Kiyuba, J. & Tukur, S. Y. (2014). *Challenges of providing special education to children with disabilities: View of teachers and education officials*. Retrieved August 6, 2023, from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:764634/FULLTEXT01.pdf

Koji, T. (2009). Academic achievement survey and educational assessment research. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, (4),79-89.

Mohammed, T.Y.A. (2018). *Developing Functional Assistant Scale for Educational Programming of Children With Intellectual Disability in Yemen* [Unpublished Doctoral Dissertation]. RKMVERI University

Nuri, C. Demirok, M.S. & Direktor, C (2017).Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies, 5* (3), 160-166.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. www.un.org/disabilities/default.asp?id=259

Ymmanglu, R. K. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey, *International Journal of Special Education*, *26* (1), 53-63. URL: http://jets.redfame.com

الملاحق

ملحق (1): الاستبيان المفتوح

معلومات هامة قبل البدء بالإجابة على الأسئلة:

1- عزيزتي المعلمة بين يديك خمسة أسئلة أرجوا منك ان تجيبي عليها بكل مصداقية ووضوح، مع العلم أن إجابتك لن تستخدم الا لغرض البحث العلمي.

2- الاسم ومكان العمل غير مطلوبان.

البيانات العامة:

الحالة الاجتماعية: عازبه ( ) متزوجة ( ) أرملة ( ) مطلقة ( )

المؤهل: ثانوي ( ) دبلوم ( ) جامعي ( ) ماجستير

سنوات الخدمة: من أشهر – سنة ( ) من سنتين – ثلاث سنوات .. من ..... الى .....

س1-ماهي التحديات التي تواجهيها في البيت ومكان عملك (اسريه، اجتماعية) والتي قد تؤثر على عملك؟

س2-ماهي التحديات/ المشكلات النفسية التي تواجهيها أثناء عملك مع ذوي الإعاقة؟

س3-ماهي التحديات الاقتصادية/ المادية التي تواجهيها أثناء عملك مع ذوي الإعاقة؟

س4-ماهي التحديات الإدارية والتربوية في مكان عملك و في الصف التي تواجهيها أثناء عملك مع ذوي الاعاقة؟

س5-ماهي الخبرات والمعلومات التي تنقصك في مجالك والتي قد تعرقل عملك مع ذوي الإعاقة؟

س6-ماهي التحديات المهنية التي قد تعرقل عملك مع ذوي الإعاقة؟

الباحثة / فائزة سفيان

ملحق (2): الاستبيان بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور الفاضل/ ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تحكيم استبيان

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "***التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية***". وذلك كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، لذا قامت الباحثة بإعداد استبيان لقياس هذه التحديات، والاستبيان سيوجه للمعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية.

وتعرف التحديات التي تواجه المعلمات بأنها: مجموعة من المعوقات والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والنفسية والإدارية التنظيمية وما يتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة واسرهم والتي تحيط بالمعلمات اللاتي يعملن في مجال التربية الخاصة وتعمل على اعاقتهن والوقوف أمامهن كعقبة مما يؤدي الى عرقلة سير تقدمهن في إنجاز المهام المهنية والتربوية المناطة بهن.

وبحكم ما تملكونه من خبرة في هذا المجال، أرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علماً بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: تمثل تحدياً بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وتعطى الدرجات التالية على التوالي (5-4-3-2-1).

الباحثة

فائزة أحمد سفيان

بيانات المحكم:	
الاسم:	**الدرجة العلمية:**
التخصص:	**جهة العمل:**

المجال الأول: التحديات المالية:

يقصد بالتحديات المالية أي المعوقات التي ترتبط بالمصروفات مثل المواصلات وغيرها من النفقات التي تشكل عبئاً على المعلمات وتؤثر على عملهن في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	قلة الأجور التي نتقاضاها في العمل				
2	نظام الحوافز والثواب والعقاب في العمل				
3	المواصلات تأخذ جزء كبير من الراتب				
4	تأخر صرف المستحقات الشهرية				
5	الراتب لا يكفي مقارنة بارتفاع الأسعار				
6	عدم مراعاة المؤهل وسنوات الخبرة في نظام الرواتب				

للتعديل أو الإضافة:

.....

.....

.....

المجال الثاني: التحديات الاجتماعية:

يقصد بها الصعوبات المرتبطة بالعوامل الاسرية والمجتمع المحيط بالمعلمات والتي تؤثر عليهن وعلى عملهن في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	بُعد مكان العمل يؤثر على رغبة أسرة المعلمة في استمرارها بالعمل				
2	نظرة المجتمع السلبية لعمل المعلمات مع الأطفال ذوي الإعاقة				
3	ولي أمر المعلمة (زوج، والد، أخ ..الخ) قد يقف عائقاً أمام مواصلة المعلمات للعمل				
4	يمثل الزواج أحد الأسباب للتوقف عن العمل				
5	الاعتقاد بأن العمل مع ذوي الإعاقة يسبب العدوى				
6	الأفكار غير العقلانية السائدة غي المجتمع مثل فأل السوء، وأن هؤلاء الأطفال بسبب ذنب اقترفته أُسرهم				

7	توقف بعض المعلمات عن العمل بسبب الحمل والرضاعة				
8	المجتمع لا يشجع العمل مع ذوي الإعاقة				

للتعديل أو الإضافة:

.....

.....

.....

المجال الثالث: التحديات الإدارية التنظيمية:

يقصد بها التحديات المتعلقة بالإدارة وأساليب تعاملها مع المعلمات والنظم الإدارية المتبعة في العمل، والتي تؤثر على عمل المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	التدوير السريع للمعلمات من قسم لأخر مما يؤدي إلى عدم فهم الحالات والتقصير في العمل				
2	عدم تقدير الإدارة للمجهود الذي تبذله المعلمات في العمل				
3	الشروط والقوانين الضاغطة تجعل المعلمة تفكر بترك العمل				
4	ضعف التنسيق بين الإدارة والعاملين				
5	التغيير المستمر للكادر والذي يؤثر سلباً على التلاميذ				
6	لا يوجد توصيف وخطة واضحة للمهام التي يجب أن تقوم بها المعلمة				
7	تمسك الإدارة برأيها بعيداً عن تخصص التربية الخاصة				
8	زيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصف				
9	وجود اعاقات مختلفة في الصف الواحد				
10	البيئة غير المناسبة من (صفوف –ممرات – شوارع ودرج–تهوية–اضاءه...الخ)				

للتعديل أو الإضافة:

.....

.....

.....

المجال الرابع: التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة واسرهم:

هي التحديات التي يواجهنها المعلمات في الصف الدراسي مع التلاميذ وأولياء الامور والتي تؤثر على عملهن في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	الغياب المتكرر للحالات يؤثر على نجاح العمل				
2	عدم تفّهم وتعاون أولياء الأمور				
3	الفروق الفردية وتفاوت القدرات بين التلاميذ				
4	عدم حرص ولي أمر الطفل على إحضار مستلزمات الطفل ودفاتر المتابعة				
5	عدم تطبيق ولي الامر مع طفلهم للبرامج المنزلية				
6	إهمال نظافة الطفل وصحته من قِبل الأسرة				

للتعديل أو الإضافة:

.....

.....

.....

المجال الخامس: التحديات المتعلقة بمصادر التعلم:

هي التحديات التي لها علاقة بعدم توفر المقاييس والبرامج والمناهج المكيفة والوسائل والتي تؤثر على عمل المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	ضعف توفير البرامج المختلفة المناسبة لكل فئة				
2	عدم وجود مناهج مكيفة لذوي الإعاقة				
3	قلة توفر الأدوات والوسائل التعليمية				

4	عدم توفر المراجع والمكتبات داخل المدرسة او المركز				
5	ضعف توفر أدوات التقييم والتشخيص المناسبة				

للتعديل أو الإضافة:

.....

.....

.....

المجال السادس: التحديات النفسية:

هي مجموعة من الضغوط والتحديات النفسية التي تواجه المعلمات وتؤثر على عملهن في مدارس ومراكز التربية الخاصة

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	شعور المعلمة بالتقصير تجاه أسرتها				
2	شعور المعلمة بالخوف من العمل مع ذوي الإعاقة				
3	شعور المعلمة بالإحباط بسبب قلة الراتب وعدم التقدير للجهود				
4	شعور المعلمة بالدونية بسبب العمل مع ذوي الإعاقة				
5	شعور المعلمة بالإحباط بسبب عدم تقدم وتحسن الحالات بالشكل المطلوب				
6	نظرة بعض المعلمات الدونية للأطفال ذوي الإعاقة				

للتعديل أو الإضافة:

.....

.....

.....

المجال السابع: التحديات المعرفية والمهنية:

هي مجموعة من الخبرات والمعلومات المفقودة والذي كان يفترض أن ترفع من مستوى المعلمات وتؤثر على عملهن في مدارس ومراكز التربية الخاصة.

م	الفقرات	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال	
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي
1	قلة الخبرة في التشخيص واستخدام الاختبارات				
2	قلة إقامة دورات تأهيلية وتدريبية للمعلمات				
3	صعوبة التعامل مع الحالات التي لديها فرط نشاط وعدوانية				
4	صعوبة التعامل مع الحالات الجديدة				
5	صعوبة إعداد وتنفيذ الخطط الفردية				

ملحق رقم (3): أسماء ومؤهلات الخبرات الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة

م	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
1	أحمد علي هريرة	أستاذ مشارك	إحصاء	جامعة صنعاء
2	افتخار أحمد الشميري	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة تعز
3	افتكار درهم ثابت العريقي	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة اب
4	امين الزقار	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة أزال
5	حسان علي النجار	أستاذ مساعد	تربية خاصة	مركز البحوث
6	صادق المخلافي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة تعز
7	طه ناجي العوبلي	أستاذ مشارك	صحة نفسية	جامعة اب
8	عبده سعيد الصنعاني	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة تعز
9	ياسمين الرسمي	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة تعز
10	يوسف عبده محمد الشجاع	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة اب

ملحق رقم (4): استبيان التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة (بصورته النهائية)

أختي المعلمة

تحية طية وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان

" التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية "

كجزء من متطلبات الدراسة اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ فِي التربية الخاصة.

تُعرَّف الباحثة التحديات في هذه الدراســـة بأنها: مجموعة من المعوقات والمشـــكلات الاقتصادية والاجتماعية والاسرية والمعرفية والنفسية والإدارية التنظيمية وما يتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة واســـرهم والتي تحيط بالمعلمات اللاتي يعملن في مجال التربية الخاصـــة وتعمل على اعاقتهن والوقوف أمامهن كعقبة مما يؤدي الى عرقلة ســـير تقدمهن في إنجاز المهام المهنية والتربوية المناطة بهن.

وهذا الاســـتبيان مكون من ســـبعة مجالات ولكل مجال مجموعة من الفقرات، وكل فقرة تمثل أحد التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة، والمطلوب منك الإجابة على كل فقرة، هل هي تمثل تحدياً بدرجة (كبيرة جدا-كبيرة-متوســـطة-ضـــعيفة-ضعيفة جداً) وذلك من وجهة نظرك وخبرتك أثناء العمل مع ذوي الإعاقة في المدرسة او المركز فأرجو منك التكرم بقراءة الاستبانة بدقة وعناية ووضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة للفقرات التي تعتبرها تشكل تحدياً وذلك حسب درجتها.

شاكرة ومقدرة تعاونكن

الباحثة

فائزة أحمد سفيان

أولاً: البيانات العامة:

اسم المركز/ المدرسة: ..... **المحافظة:** صنعاء ( ) عدن ( ) ذمار ( ) أب ( )

الحالة الاجتماعية: عازبه ( ) متزوجه ( ) مطلقة ( ) أرملة ( )

المؤهل العلمي: اقل من ثانوي ( ) ثانوي ( ) دبلوم ( ) جامعي ( ) ماجستير ( ) دكتوراه ( )

التخصص: .....

الفئة التي تدرسيها: سمعية ( ) بصرية ( ) عقلية ( ) توحد ( ) حركية ( ) أكثر من فئة ( ) أذكريها:.....

سنوات الخدمة: من شهر إلى سنة ( ) من سنتان إلى ثلاث سنوات ( ) من اربع إلى خمس سنوات ( ) من ست إلى سبع سنوات ( ) من ثمان إلى تسع سنوات ( ) من عشر إلى احدى عشر سنة ( ) أكثر من احدى عشر سنة

المسمى الوظيفي: معلمة صف دراسي ( ) أخصائية نطق ( ) اخصائية وظيفي ( )

اخصائية تكامل حسي ( ) أخرى ( ) أكتبيها .....

	مجالات التحديات	درجة التأثير				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
أولاً: التحديات المالية						
1	قلة الأجور التي نتقاضاها في العمل مقارنة بارتفاع الأسعار والمواصلات					
2	نظام الحوافز والمكافأة في العمل					
3	المواصلات تأخذ جزء كبير من الراتب					
4	عدم مراعاة المؤهل وسنوات الخبرة في نظام الرواتب					
ثانياً: التحديات الاجتماعية والاسرية						
1	بُعد مكان العمل يؤثر على رغبة أسرة المعلمة بالعمل					
2	انتقاص المجتمع لعمل المعلمات مع الأطفال ذوي الإعاقة					
3	ولي أمر المعلمة (الزوج، الوالد، الأخ ..الخ) قد يقف عائقاً أمام مواصلة المعلمات للعمل					
4	يمثل الزواج أحد الأسباب للتوقف عن العمل					
5	الأفكار غير العقلانية السائدة في المجتمع مثل فأل السوء، وأن هؤلاء الأطفال بسبب ذنب اقترفته أُسرهم					
6	توقف بعض المعلمات عن العمل بسبب الحمل والرضاعة					
7	المجتمع لا يشجع العمل مع ذوي الإعاقة					
8	المجتمع ينظر الى ان العمل مع ذوي الإعاقة شاق ويحتاج الى جهد أكبر					
ثالثاً: التحديات الإدارية التنظيمية						
1	عدم تقدير الإدارة للمجهود الذي تبذله المعلمات في العمل					
2	الشروط والقوانين الضاغطة تجعل المعلمة تفكر بالتوقف عن العمل					
3	ضعف التنسيق بين الإدارة والعاملين					
4	التغيير والتدوير المستمر للكادر والذي يؤثر سلباً على التلاميذ					
5	عدم وجود توصيف وخطة واضحة للمهام التي يجب أن تقوم بها المعلمة					
6	تمسك الإدارة برأيها بعيداً عن تخصص التربية الخاصة					
7	زيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصف					
8	وجود اعاقات مختلفة في الصف الواحد					
9	البيئة غير المناسبة من (صفوف– ممرات ودرج –تهوية – إضاءه...الخ)					
10	توظيف كادر غير مؤهل للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة					
رابعاً: التحديات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم						
1	الغياب المتكرر للحالات يؤثر على نجاح العمل					
2	عدم تفّهم وتعاون أولياء أمور ذوي الإعاقة					

3	الفروق الفردية وتفاوت القدرات بين التلاميذ					
4	عدم حرص ولي أمر الطفل على إحضار مستلزمات الطفل ودفاتر المتابعة					
5	عدم تطبيق ولي الامر مع طفلهم للبرامج المنزلية					
6	إهمال نظافة الطفل وصحته من قِبل الأسرة					
7	حماية الاسرة الزائدة للأطفال ذوي الإعاقة					
8	تعصب ولي أمر الطفل المتكرر ضد المعلمة					
9	تحميل المعلمة المسؤولية في عدم تقدم الطفل في مهاراته ومستواه التعليمي					
خامساً: التحديات المتعلقة بمصادر التعلم:						
1	قصور البرامج التدريبية والتربوية المناسبة لكل فئة					
2	عدم وجود مناهج مكيفة لذوي الإعاقة					
3	قلة توفر الأدوات والوسائل التعليمية الخاصة					
4	عدم توفر المراجع والمكتبات داخل المدرسة أو المركز					
5	محدودية أدوات التقييم والتشخيص المناسبة					
6	قلة الرحلات والفعاليات والأنشطة التعليمية					
ساساً: التحديات النفسية:						
1	شعور المعلمة بالتقصير تجاه أسرتها					
2	شعور المعلمة بالخوف من العمل مع ذوي الإعاقة					
3	شعور المعلمة بالإحباط بسبب قلة الراتب وعدم التقدير للجهود					
4	شعور المعلمة بالدونية (النقص) بسبب العمل مع ذوي الإعاقة					
5	شعور المعلمة بالإحباط بسبب عدم تقدم وتحسن الحالات بالشكل المطلوب					
6	لا يوجد متخصص أو مرشد نفسي في المدرسة أو المركز					
سابعاً: التحديات المعرفية والمهنية:						
1	قلة الخبرة في التشخيص واستخدام الاختبارات					
2	قلة الدورات التأهيلية والتدريبية للمعلمات					
3	صعوبة التعامل مع الحالات التي لديها فرط نشاط وعدوانية وإعاقات متعددة					
4	صعوبة التعامل مع الحالات الجديدة					
5	صعوبة إعداد الخطط الفردية					
6	صعوبة تنفيذ الخطط الفردية					

Republic of Yemen

Ministry of Education and Scientific Research

Azal University for Human Development

Deanship of Higher Studies

الجمهورية اليمنية

وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي

جامعة أزال للتنمية البشرية

عمادة الدراسات العليا

Challenges Facing Female Teachers Working at Special Education Schools and Centers in the Republic of Yemen

By:

Faiza Ahmed Ali Sufian

Supervisor:

Dr. Tameem Yahya Ali AL-Basha

Assistant Professor in Special Education

A Thesis Submitted in Partial fulfillment of the requirements for degree of Master in Special Education

Faculty of Special Education

Azal University for Human Development

2024