وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا

أطروحة بعنوان:

مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) تخصص تربية خاصة

إعداد الطالب

لفزة وليد

إشراف الأستاذ:

أ.د/ صيفور سليم

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د/بكيري نجيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل	رئيسا
أ.د/صيفور سليم	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل	مشرفا ومقررا
أ.د/مجيدر بلال	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل	عضوا مناقشا
د/ بشتة خنان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل	عضوا مناقشا
أ.د/بخوش وليد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
أ.د/ شينار سامية	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

كلمة شكر

الشكر لله أولا وأخيرا

أتوجه بالشكر إلى مشرفي الأستاذ صيفور سليم الدي كان سندي ومرجعي الأول في هذا البحث

كما أتوجه بالشكر للجنة المناقشة كلا باسمه ورتبته على ملاحظاتهم القيمة حول هذا العمل.

الشكر موصول لملهمتي وسندي الأول في هذا البحث أختي العزيزة ليلى.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر إلى كل أساتذتي الذين دعموني ووجهوني في إنجاز هذا البحث خاصة كل من الأستاذ هاين ياسين والأستاذة بشتة حنان.

كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذة دليلة العبودي على مساهمتها في ترجمة ومراجعة ملخص الدراسة وهذا من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية.

الشكر الجزيل للأخ والصديق زهير عيساني على كل ما قدمه في سبيل إنجاح هذا البحث خاصة من الناحية الشكلية.

الشكر أيضا لمعلمي المرحلة الابتدائية المتخصصين في المدارس الخاصة بالإعاقتين السمعية والبصرية وهذا بكل من مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بولاية جيجل، قسنطينة وكذا سطيف إضافة إلى مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بكل من ولاية قسنطينة، ميلة وكذا سطيف على إسهاماتهم القيمة من خلال اجاباتهم على مقايس البحث، كما لا يفوتني في هذا الصدد أن أتوجه بالشكر لجميع الطاقم الإداري لهذه المدارس على مختلف التسهيلات وحسن الاستقبال.

وفي الأخير أتوجه بالشكر لكل الزملاء والأصدقاء الذين دعموني ولو بالكلمة الطيبة.

قائمة المحتويات

كلمة شكر .....

قائمة المحتويات .....

قائمة الجداول.....

قائمة الاشكال .....

مقدمة:..... 1

الفصل الأول: مدخل الى الدراسة

1-إشكالية الدراسة:..... 4

2-فرضيات الدراسة: 7

3-أهداف الدراسة:..... 8

4-أهمية الدراسة: 9

5-المفاهيم الإجرائية:..... 9

6-الدرسات السابقة:..... 10

الجانب النظري

الفصل الثاني التربية الخاصة ومعلم التربية الخاصة

تمهيد: 22

1-مفهوم التربية الخاصة : 23

2-المفاهيم المرتبطة بالتربية الخاصة : 25

3-اهداف التربية الخاصة : 26

4 -اتجاهات التربية الخاصة : 27

5-مبادئ التربية الخاصة : 27

6-التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة :..... 28

7- الفرق بين مناهج التربية العامة والتربية الخاصة:..... 31

8-معلم التربية الخاصة:..... 31

9-خصائص معلم التربية الخاصة: 32
10-اعداد وتكوين معلم التربية الخاصة: 34
11-المشكلات والصعوبات التي تواجهها التربية الخاصة في الجزائر: 37
خلاصة الفصل 40

الفصل الثالث: تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة

تمهيد: 42
1-مفهوم الذات: 43
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات: 45
3-تعريف تقدير الذات: 46
4-العلاقة بين الذات وتقدير الذات: 48
5-أهمية تقدير الذات : 49
6-مكونات تقدير الذات : 50
7-العوامل المؤثرة على تقدير الذات: 51
8-مستويات تقدير الذات: 53
9-نماذج القياس: 54
10-مقاييس تقدير الذات: 55
11-نظريات تقدير الذات: 56
خلاصة الفصل 61

الفصل الرابع التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة

تمهيد: 63
1-مفهوم التوافق: 64
2-مجالات التوافق: 64
3- مفهوم التوافق المهني: 66
4-أهمية التوافق المهني: 68
5-أبعاد التوافق المهني: 68

6- العوامل المؤثرة في التوافق المهني: 69
7- نظريات التوافق المهني: 73
8- سوء التوافق المهني: 80
9- طرق تحقيق وتحسين التوافق المهني: 82
خلاصة الفصل 85

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة

تمهيد: 88
1-حدود الدراسة: 89
2- مجتمع وعينة الدراسة: 89
3- منهج الدراسة: 92
4-أدوات الدراسة: 92
5-الأساليب الإحصائية: 101

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى: 103
2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية 112
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: 118
4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة: 127
التوصيات والمقترحات: 129
خاتمة: 132
قائمة المراجع 133
قائمة الملاحق 140
الملخص: 179

قائمة الجداول

جدول 1 يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.....90

الجدول 2 يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية.....91

جدول 3 يمثل توزيع عدد أفراد العينة حسب نوع الإعاقة المتعامل معها 91

جدول 4 الارتباط بين المحور الأول طبيعة وظروف العمل وكل بند من بنوده بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية 94

جدول 5 الارتباط بين المحور الثاني علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية.....96

جدول 6 الارتباط بين المحور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية.....97

جدول 7 الارتباط بين بين المحور الرابع (الرضا عن الأجر والحوافز) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية.....98

جدول 8 (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية 99

جدول 9 الارتباط بين المقياس ككل التوافق المهني وأبعاده الخمسة (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) باستخدام معامل الارتباط بيرسون 100

جدول10 نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل وهذا بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفوق بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة 104

جدول11 نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفوق بالدلالة الإحصائية وهذا من اجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدى.....105

جدول12 الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلم التربية الخاصة 107

جدول13 الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلم التربية الخاصة 109

جدول 14 نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية، وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم لدى معلمي التربية الخاصة. 111

جدول 15 نتائج اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين وهذا على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ بهدف التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس.....113
جدول 16 نتائج اختبار فاء (تحليل التباين الاحادي لمقياس تقدير الذات روزنبرغ)، وهذا من أجل الكشف عن الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.....114
جدول 17 نتائج اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها 116
جدول 18 نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين وهذا على كل محور من محاور المقياس، وكذا المقياس ككل، وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تبعا للمتغير الجنس.....118
جدول 19 نتائج اختبار فاء (تحليل التباين الأحادي) لكل محور من محاور مقياس التوافق المهني وكذا على المقياس ككل بهدف معرفة الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية. 121
جدول 20 نتائج اختبار تاء (T) لمجموعتين مستقلتين وهذا على كل محور من محاور المقياس وكذا المقياس ككل وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى التوافق المهني تبعا لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها. 124
جدول21) نتائج الارتباط بين تقدير الذات والتوافق المهني بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة 128

قائمة الاشكال

شكل 1مخطط يوضح الهرم التنظيمي لبرامج التربية الخاصة من اعداد الطالب الباحث 30
شكل 2 مخطط يوضح العوامل المؤثر على التوافق المهني..... 73
شكل 3 شكل يوضح: تقسيم أنواع الشخصيات حسب نظرية هولند..... 74

مقدمـــــــــــــة

مقدمة:

إن نجاح الأمم وسموها في شتي المجالات مرتكز على نظامها التعليمي، ولهذا أولت الدول اهتماما كبير بعملية التربية والتعليم فخصصت أموال طائلة لتشييد المدارس والمعاهد والجامعات وأنشأت جمعيات ومنظمات محلية ودولية خاصة بالتربية والتعليم على غرار منظمة اليونسكو، حيث نصت مختلف التشريعات والنصوص القانونية الصادرة عن هذه الهيئات والمنظمات على حق الأطفال في التعليم باختلافهم سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة وتعتبر هذه الفئة الأخيرة جزء من المجتمع ولها مكانتها فيه، فرغم معاناتها من صعوبات ومشكلات، إلا انها تمتلك قدرات خاصة ومهارات ومواهب متنوعة تحتاج الرعاية والتكفل بها ، وهذا ما اختصت به التربية الخاصة وبرامجها المتخصصة والمصممة وفق مناهج وأدوات خاصة بكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانوا معاقين أو موهوبين .

ولاشك فإن نجاح برامج التربية الخاصة في تحقيق أهدافها مناط بمعلم كفء مؤهل للتعامل مع فئات دوي الاحتياجات الخاصة، إذ أنه يجمع بين التعليم العادي وكذا التأهيل والتوجيه لفئة المعاقين أو الموهوبين، فهومن هذا المنطلق معلم تعليم عادي بأعباء إضافية وخاصة ، وإن هذا بضرورة يتطلب توفر مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية فيه حتى يؤدي عمله على أكمل وجه ، وتلعب قوة الشخصية دورا كبيرا في هذا الصدد، ولعل ما يساهم في تحقيق قوتها هو مستوي تقدير الذات المرتفع إذ تعتبر الصورة الإيجابية للمعلم حول نفسه دافعا ومحفزا له للعمل بجودة وإتقان، ولعل ما يساهم أيضا في نجاحه في مهنة التعليم هو التوافق المهني كونه يضمن توافقا مع مختلف أبعاد العمل البيئية والاجتماعية ويحقق الرضا والارضاء، وقد جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة في البيئة الجزائرية، وقد تم تبني هذا الطرح بالنظر لأهمية كل من تقدير الذات والتوافق المهني في حياة معلم التربية الخاصة المهنية، وكذا خصوصية فئة معلمي التربية الخاصة في الجزائر وقلة الدراسات والبحوث المحلية الخاصة بهم.

ومن أجل إجراء هذا البحث فقد قام الطالب الباحث بتقسيمه إلي ستة فصول أساسية وفق جانبين نظري وميدان، حيث خصص الفصل الأول الإشكالية الدراسة وما يرتبط بها من فرضيات وأهمية وأهداف وكدا مفاهيم ودراسات، أما الجانب النظري فقد قسم إلي ثلاثة فصول جاء الفصل الأول منه كفصل إيضاحي للفئة المستهدفة من الدراسة وحمل عنوان التربية الخاصة ومعلم التربية الخاصة إذ تم التطرق من خلاله إلي ماهية التربية الخاصة، وكذا كل ما يخص معلم التربية الخاصة (مفهومه، خصائصه ، إعداده وصعوباته ...الخ)، أما الفصل الثاني من الجانب النظري فقد عنون بمستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة، وقدم فيه الطالب الباحث مفهوما للذات وما يرتبط بها من مفاهيم ومن تم عرض مفصل حول ماهية تقدير الذات ونظرياتها مع إسقاط كل ما تم قوله حول تقدير الذات على معلم التربية الخاصة وختتم الطالب الباحث فصوله النظرية بموضوع التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة، إذ تم عرض من خلال هذا

الفصل مفهوم التوافق وابعاده ومن تم الانتقال للحديث بنوع من الإسهاب عن ماهية التوافق المهني ونظرياته مع إسقاط كل ما تم قوله عن التوافق المهني على معلم التربية الخاصة، وعلى العموم فقد تم الاعتماد على مجموعة من المراجع المتنوعة سواء كانت محلية أو عربية وحتي أجنبية في إعداد وكتابة هذه الفصول النظرية بما تمليه طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، اما ما يخص الجانب الميداني فقد قسم إلي فصلين أساسيين تناول الفصل الأول كل ما يخص إجراءات الدراسة الميدانية من حدود وعينة ومنهج وأدوات وكذا أساليب إحصائية، فيما خصص الفصل الأخير للعرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات وكذا الدراسات السابقة والنظريات الخاصة بتقدير الذات والتوافق المهني، واختتم الطالب الباحث هذه الدراسة بعرض مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها الاسهام في تطوير موضوع البحث مستقبلا.

الفصل الأول: مدخل الى الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

حظي مفهوم التوافق النفسي باهتمام واسع من قبل المشتغلين في ميدان علم النفس حيث أصبح محوريا في الدراسات النفسية المعاصرة، كونه محددا أساسيا للشخصية السوية ومؤشرا للصحة النفسية، فالإنسان في سعيه الدؤوب لإشباع حاجاته المختلفة يقع في صراع بين متطلباته الخاصة من جهة ومتطلبات البيئة الخارجية من جهة أخري، وإن عملية التوازن بين مختلف هذه المتطلبات هو ما يعرف بالتوافق، إذ أن هذا الأخير عملية ديناميكية مستمرة تصاحب الإنسان طوال حياته في مواقف وبيئات مختلفة، فالحياة اليومية مليئة بالأحداث والتفاعلات، وأن السبيل الوحيد للتماشى مع مختلف هذه التغيرات هو التوافق، إذ يعتبر أكثر من ضرورة ومطلب في بيئات متنوعة، ولعل من أبرزها بيئة العمل حيث يعرف التوافق في هذا المجال بالتوافق المهني.

يعد التوافق المهني جوهر البحث في مختلف المنظمات والمؤسسات لارتباطه بالأداء الجيد والإنتاج والفعالية والجودة وما تحققه من رضا وإرضاء وظيفي، إذ لا شك أن تحقيق مستوى مقبول من التوافق مع العمل جد مهم بالنسبة للعامل والمنظمة التي يعمل فيها، فنجاح الموظف في عمله مرتبط بمدى ولائه للمنظمة، وكذا ما يحققه هذا العمل من إشباع لحاجات ودوافع الأفراد، فاقتناع الفرد بمهنته يجعله يبدل أقصى جهد فيها حتى يصل درجة الإبداع في العمل لأنه كلما كان التوافق عاليا كلما كان ذلك دافعا للإنجاز، فمردود العامل وكفاءته المهنية دليل على الرضا ومؤشر أساسي علي التوافق مع المهنة، حيث يعد هذا الأخير هدفا تسعى لتحقيقه مختلف المؤسسات الاقتصادية أو الخدماتية بما فيها المدرسة سواء مدارس التلاميذ العاديين وحتى المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

حيث تزايد الاهتمام في العصر الحالي في المدارس الخاصة بفئة الأطفال غير العاديين، إذ تنوعت واختلفت حسب نوع الفئة التي تتعامل معها، ولعل نجاحها في تحقيق أهدافها مقترن بمدى كفاءة مختلف أطقمها سواء الإدارية أو التعليمية، حيث يعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية لتلاميذه، كما تزداد الحاجة إليه في ضوء زيادة عدد ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم ككل، لذلك يعد التوافق المهني للمعلم في التربية الخاصة شرطا أساسيا في مهنة التعليم، فإذا افتقدناه في المعلمين، فإننا لا ننتظر منهم إرساء دعائم التوافق المهني لدى تلاميذهم لأن فاقد الشيء لا يعطيه. (أسامة، 2021، صفحة 17)، فالمعلم في تفاعله اليومي مع التلاميذ غير العاديين يعاني من مجموعة من الضغوط المهنية وفي هذا الصدد أكدت دراسة الفاعوري (1990) على أن اهم مصادر الضغط المهني التي تواجهها معلمات التربية الخاصة في الأردن تتمثل في خصائص المتعلمين وظروف العمل مع المعوقين، المناهج والأدوات، وإن هده الضغوط من شأنها أن تؤدي إلى سوء توافق المعلمات. (نظمي ، 2009، صفحة 307)

في خضم الحديث عن سوء التوافق فإنه يتجلى لذا معلم التربية الخاصة في العديد من الصور و لعل من أبرزها توتر علاقته مع تلاميذه و زملاءه وكذا المشرفين والأولياء، تغيبه وتأخر ه بسبب أو من دون سبب، رغبته في تغيير مهنته، إضافة إلى كثرة الشكاوى والاحتجاج وعدم تحليه بروح المسؤولية وغرقه في الكسل والاستهتار، وإن هذه الصور من شأنها أن تتطور إلى مشاكل لا يحمد عقباها قد تصل إلى فقدان المعلم لمهنته وضياع التلاميذ وفشلهم الدراسي لأن نجاح التلاميذ من نجاح معلمهم وفشلهم من فشله.

إن معلم التربية الخاصة في الجزائر ينطبق عليه كل ما تم الإشارة إليه أعلاه من مظاهر سوء التوافق المهني ومشكلاته، إلا أن هذه المشكلات قد تكون أكثر حدة بالنسبة لمعلم التربية الخاصة على المستوى المحلي مقارنة ببعض الدول، نظرا للتحديات العديدة والمرتبطة بتعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر، فخصوصية هذه المهنة تطرح العديد من التساؤلات سواء ما تعلق بالجهة الوصية التي يتبع إليها المعلم أو طبيعة التكوين المقدم له قبل أو أثناء الخدمة وغيرها من النقاط الاخرى وأن كل هذا يجعل معلم التربية الخاصة في الجزائر في حيرة من أمره ويعاني من ضغوط مهنية مختلفة تنعكس على توافقه المهني وتتجلى في صور ومشاكل سوء التوافق لديه.

بالنظر إلي أهمية التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة واستنادا على ما يطرحه سوء التوافق المهني من مظاهر ومشكلات من شأنها أن تعيق أداءه، فقد حاول العديد من الباحثين في ميدان علم النفس وعلوم التربية تقديم مجموعة من البدائل والمتغيرات والعوامل التي قد تكون لها تفسيرا أو أثرا أو علاقة بالتوافق المهني، من خلال مجموعة من الدراسات على غرار دراسة فحجان (2010)، دراسة سعد (2020)، دراسة فو FU(2021)، حيث اختلفت هذه البدائل والمتغيرات بين ما هو متعلق بالبيئة الخارجية وما هو متعلق بمعلم بحد ذاته، ولعل من البدائل النفسية والمرتبطة بشخصية المعلم والتي قد تكون لها علاقة بالتوافق المهني هو مستوي تقدير الذات.

إن مفهوم تقدير الذات شأنه شأن مفهوم التوافق أحد المؤشرات الأساسية للصحة النفسية، وهو من المفاهيم الجوهرية في الدراسات السيكولوجية حيث يشير إلي الاتجاهات التي يكونها الأفراد حول ذواتهم سواء كانت هذه الاتجاهات بالإيجاب أو السلب وهذا ما أكده روزنبيرغ في تصوراته المختلفة حول تقدير الذات، حيث يرى في نظريته المفسرة لتقدير الذات أن هذا المفهوم مفهوم عام يكون في سياق اجتماعي ويعبر عن التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان او الرفض (حمري، الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، 2017، صفحة 77)،فمستوى تقدير الذات المرتفع أو المنخفض ما هو إلا محصلة نظرة تقييمية يشكلها الأفراد حول أنفسهم نتيجة لاتجاهات الآخرين نحوهم، إذ أن تقدير الذات المرتفع مهم في الحياة اليومية فهو يعزز الثقة بالنفس ويزيد من الصلابة النفسية ويقوي العلاقات الاجتماعية، إضافة إلي أنه يساهم بدرجة عالية في رفع مستويات الطموح والدافعية في شتى المجالات الحياتية، وهذا على عكس المستوى المتدني من تقدير الذات ، إذ يتميز أصحاب هذا المستوى بالخجل والقلق الزائد والخضوع السلبي

للسلطة والشعور بالحزن والاستعداد المرتفع بالاقتناع والتأثر بآراء الآخرين و عدم الارتياح في المناسبات الاجتماعية إضافة إلي عدم القدرة على مواجهة الظروف الاجتماعية. (مجدوب م.، 2015، صفحة 51)

بناء على ما يوفره مستوى تقدير الذات المرتفع من خصائص إيجابية للأفراد وتجنبا لمختلف الأثار السلبية للمستوي تقدير الذات المتدني فقد حاولت الدراسات السيكولوجية المعاصرة تسليط الضوء على هذا المفهوم، وما يرتبط به من متغيرات حيث ركزت هذه الدراسات في بداياتها على بعض الشرائح الاجتماعية خاصة الأطفال والمراهقين مثل: دراسة مجدوب (2015)، وكذا دراسة بوقصارة (2008)، ومع ازدياد قيمة مستويات تقدير الذات المرتفع والحاجة الإنسانية لها انصب اهتمام الباحثين حول هذا المفهوم على شرائح اجتماعية متنوعة في بيئات مختلفة وقد حضت بيئة العمل على غرار البيئات الأخرى بنصيبها من الاهتمام كون تقدير الذات ضروري في بناء شخصية العامل وتنمية بعض الخصائص الشخصية لديه، وأن البيئة المدرسية هي الأخرى حازت بقسط واسع من الاهتمام كون تقدير الذات مفهوم جوهري بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، ولعل حاجة المعلم لمستوي تقدير ذات مرتفع نابع من السياق الاجتماعي الدي يعمل فيه، فالمستوى المرتفع يسمح له بالعمل بارياحية مما قد يساهم في تخفيف الضغوط وتحقيق التوافق مع المهنة، ومعلم التربية الخاصة ليس بمنأى عن هذا الاهتمام ، إذ يعتبر مستوى تقدير الذات المرتفع لديه شرطا أساسيا للنجاح في العمل وبناء علاقات ودية مع تلاميذه غير العاديين، وفي سياق الحديث دائما عن البيئة المدرسية فإن الادب النظري يزخر بالعديد من الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى المعلم بصفة عامة ومعلم التربية الخاصة بصفة خاصة حيث أكدت دراسة بوبكر دبابي (2007) بمدينه ورقلة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى تقدير الذات ودرجة الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية، في حين أكدت دراسة السمادوني (1993) على وجود علاقة عكسية بين الضغط المهني ودرجة تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مصر (بن درف و مكي، تقدير الذات في بيئة العمل، 2020)

في ظل هذه الدراسات المتنوعة والخاصة بتقدير الذات في مختلف البيئات فقد حاول بعض الباحثين في مجال علم النفس العمل والتنظيم تحديد علاقة هذا المتغير ببعض المتغيرات المهنية ونخص بالذكر هنا دراسة دحماني (2021) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه قوية بين تقدير الذات والتوافق المهني لدى موظفي مستشفى الصداقة كوبا ومستشفى الأم والطفل بالجلفة.

انطلاقا مما تم قوله حول أهمية التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة، واستنادا على مظاهر ومشاكل سوء التوافق المهني بالنسبة له، وبالرجوع إلى واقع التوافق المهني لديه في الجزائر، واعتمادا على أهمية مستوى تقدير الذات، وما تم عرضه من دراسات حولها خاصة ما تعلق بمعلم التربية الخاصة واعتمادا على دراسة دحماني (2021) جاء هذا البحث لمحاولة التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة، ومن أجل هذا قام الطالب الباحث بطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة؟

وينبثق عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية تم تحديدها فيما يلي:

-هل توجد علاقة بين مستوى تقدير الذات والأبعاد الخمسة للتوافق المهني (طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) لدى معلمي التربية الخاصة؟

- هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة ونوع الإعاقة المتعامل معها؟

- هل توجد فروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة ونوع الإعاقة المتعامل معها؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة.

2-2 الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات والأبعاد الخمسة للتوافق المهني (طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني للمعلم) لدى معلمي التربية الخاصة، وينبثق عن هذه الفرضية الفرعية خمسة فرضيات جزئية على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطيه طردية ودالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقديرالذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة ارتباطيه طردية ودالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقديرالذات وبعد علاقة المعلم مع التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقديرالذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات وبعد الرضا عن الأجر والحوافز لدى معلمي التربية الخاصة.

- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة عند مستوى الدلالة0.05 = α بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم لدى معلمي التربية الخاصة.

▪ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.05 =α في مستوي تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، نوع الإعاقة المتعامل معها.

وينبثق عن هذه الفرضية الفرعية ثلاث فرضيات جزئية على النحو التالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها.

▪ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس، الخبرة، ونوع الإعاقة المتعامل معها.

وينبثق عن هذه الفرضية الفرعية ثلاث فرضيات جزئية على النحو التالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=α في مستوي التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها.

3-أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية لتحقيق هدف عام يتمثل في الكشف عن العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية والمتمثلة فيما يلي:

- التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والإبعاد الخمسة لتوافق المهني (طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني) لدى معلم التربية الخاصة.

- تحديد الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا للمتغيرات الجنس، الخبرة ونوع الإعاقة المتعامل معها
- الوقوف على الفروق الموجودة في مستوي التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تبعا للمتغيرات الجنس والخبرة ونوع الإعاقة المتعامل معها.

4-أهمية الدراسة:

تستمد كل دراسة أهميتها وقيمتها من الدراسة بحد ذاتها، وكذا أهدافها فقيمة البحث من قيمة متغيراته والعينة المستهدفة، وكذا ما يقدمه هذا البحث من إضافات ونتائج نظرية وتطبيقية، ويمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- أهمية تقدير الذات كونه محدد أساسي لبناء الشخصية وعلى أساسه يتم الحكم على نجاح أو فشل الأفراد.
- كما تستمد الدراسة أهميتها أيضا من متغير التوافق المهني ودوره في تحقيق الرضا والإرضاء في بيئة العمل، وهذا في مختلف المهن،
- وأن قيمة الدراسة أيضا من قيمة العينة المستهدفة المتمثلة في معلم التربية الخاصة باعتباره محور في تربية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية خاصة لما لهذه المرحلة من خصوصية وأهمية في تحديد مستقبل الأطفال من هذه الفئة.
- وأن أهمية هذه الدراسة تستمد من تحديد العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة فهي بهذا تقدم إضافة بحثية في مجال التربية الخاصة تساعد الباحثين وصناع القرار.
- إضافة إلى كل هذا فإن قيمة هذه الدراسة تستمد من مختلف النتائج النظرية والميدانية المتوصل إليها، وكذا مختلف التوصيات والمقترحات والتي من شأنها تعزيز الادب النظري الخاص بهذا الموضوع.

5- المفاهيم الإجرائية:

5-1 تقدير الذات: يتفق الطالب الباحث مع روزنبيرغ RosenBerg على أن تقدير الذات مفهوم عام يمثل اتجاهات الأفراد نحو أنفسهم سواء كان هذا الاتجاه بالسلب أو الإيجاب وفي نفس الوقت يمكن القول أن مفهوم تقدير الذات من خلال هذه الدراسة هي الدرجة التي يتحصل عليها معلم التربية الخاصة في مقياس تقدير الذات لروزنبيرغ.

5-2 التوافق المهني: يعرفه الطالب الباحث على أنه عملية تحقيق الرضا والإرضاء لمعلم التربية الخاصة في بيئة عمله والتي تتجسد من خلال رضاه على طبيعة وظروف العمل، وكذا علاقته مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والأسرة التربوية، إضافة إلى رضاه على كل من الرواتب والحوافز وكذا التطور والنمو المهني.

كما يمكن تعريف التوافق المهني إجرائيا على أنه: الدرجة التي يتحصل عليها معلم التربية الخاصة على مقياس التوافق المهني من إعداد الطالب الباحث.

5-3 معلم التربية الخاصة: ويعرف في التشريعات الجزائرية بالمعلم المتخصص ونعني به في الدراسة الحالية جميع معلمي المرحلة الابتدائية المتخصصين في المدارس المتخصصة بالإعاقة السمعية والبصرية والذين يزاولون مهامهم أثناء إجراء الدراسة الحالية سواء كانوا بصفة مؤقتة أو دائمة.

6- الدرسات السابقة:

6-1 الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات:

دراسة بلاك BELAK (1972): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجات تقدير الذات ودرجات مركز التحكم لدى عينة من طلبة علم النفس بالتعليم الجامعي وقد توصلت فيها الباحثة إلي النتائج التالية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات ومركز التحكم أرجعت إلى الدور المطلوب من كليهما للقيام به في الحياة.

الطلبة والطالبات الدين يحصلون على درجات مرتفعة في مقياس تقدير الذات أكثر تحكما داخليا من الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس المقياس كما طبق بلاك وسائل بحثة على عينة من المعلمين والمعلمات، ووجد أن الذين يحصلون على درجات عالية على مقياس تقدير الذات هم أكثر ميلا إلي التحكم داخليا مقارنة بذوي التقدير المنخفض للذات. (بوذينة ، 2013، الصفحات 15-16)

دراسة حمدان(2003): والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الضغوط النفسية بكل من تقدير الذات ووجهة الضبط لدى معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية وأعتمد الباحث على المنهج الوصفي منهجا لدراسة ومقياس الضغوط المهنية وكذا مقياس تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة كأداتين لجمع المعلومات حيث طبق المقياسين على عينة قوامها 335 معلم ومعلمة تربية خاصة تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تلخصت نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية ودرجة تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة في كل من الضغوط النفسية وتقدير الذات ووجهة الضبط (الاحسن ، 2015، صفحة 200)

دراسة سمارة والسلامات (2012): والتي هدفت إلى معرفة درجة تقدير الذات وعلاقتها بدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة (الأردن) حيث طبقت هذه

الدراسة على عينة قوامها 108 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود درجة مرتفعة من تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- عدم وجود فروق بين معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في درجة تقدير الذات تعزى إلى بعض المتغيرات الشخصية المتمثلة في (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)
- وجود مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا
- عدم وجود فروق بين أفراد عينة هذه الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز تعزى إلى بعض المتغيرات المتمثلة في (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم.**Source spécifiée non valide.**

دراسة حمزة الأحسن (2015): والتي هدفت إلى معرفة انعكاسات الضغوط المهنية على تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بكل من ولايتي البليدة وتيبازة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة واعتمد في جمع المعلومات على استبيان مصادر الضغوط المهنية من اعداد الباحث وكذا مقياس تقدير الذات من اعداد الدريني، سلامة وكامل حيث طبقت الأداتين على عينة قوامها (115) معلم ومعلمة وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى (66,08%)من معلمي المرحلة الابتدائية حيث تظهر لديهم هذه الضغوط بسبب مصادر متعلقة بكل من أعباء المهنة وظروف العمل، والتلاميذ واولياء أمورهم، السياسة التعليمية، الاجر والحوافز والعلاقات المهنية والنمو والتطور المهني، والمكانة الاجتماعية.

وجود مستوى منخفض من تقدير الذات لدى (60%) من معلمي المرحلة الابتدائية كما تبين وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات.

دراسة محمد مناصريه وبشير لعريط (2017): والتي هدفت إلى معرفة مستوى تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية قالمة وأعتمد الباحثان المنهج الوصفي منهجا للدراسة ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحث كأداة لجمع المعلومات، حيث طبق على عينة قوامها 30 أستاذا وأستاذة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

مستوى تقدير الذات كان مرتفعا بالنسبة للأفراد عينة الدراسة.

عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير (الجنس، الحالة الاجتماعية، الخبرة المهنية)

دراسة حرباش براهيم، مقراني جمال، جغدم بن ذهبية (2017): والتي هدفت إلى معرفة علاقة الضغوط المهنية بمستوى تقدير الذات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط، وقد أعتمد الباحثون على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، أما فيما يخص الأدوات الخاصة بالبحث فتمثلت في مقياس محمد حسن علاوي للضغوط المهنية ومقياس روزنبيرغ لتقدير الذات حيث طبق المقياسين على عينة قوامها 50 أستاذ واستاذة في ولايتي مستغانم و غيليزان ومن أهم النتائج هذه الدراسة:

- ان مستوى الضغط المهني لدى الأساتذة الذكور منخفض والإناث أكثر انخفاض مقارنة بالذكور.
- مستوى تقدير الذات مرتفع بالنسبة للذكور والاناث مع تسجيل عدم وجود فروق بينهما في تقدير الذات
- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط المهنية وتقدير الذات.

دراسة بيبلوب كومار داي و آخرون BIPLOB Kumar day and others (2018): بعنوان التقدير الذاتي للمعلم والرضا الوظيفي دراسة تجريبية في منطقة شيتاغونغ (بنغلادش) والتي هدفت إلي محاولة تحقيق في تقدير الذات والرضا الوظيفي للمعلمين ومعرفة الفروق في تقدير الذات وكذا الرضا الوظيفي من حيث نوع المدارس (حكومية وغير حكومية) ، وكذا من حيث نوع وظيفة المعلمين (مدرس في الكلية، معلم في المدرسة) ومن أجل تحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثون المنهج الوصفي كمنهج للدراسة واعتمدوا في جمع المعلومات على النسخة البنغالية من " من مقياس الرضا الوظيفي" الرحمن (2003) " ومقياس تقدير الذات "إلياس " (2003) وطبق هذان المقياسان على عينة قوامها 120 معلم ومعلمة كان منهم 60 مدرس منهم 30كانوا من الكليات الحكومية و30 من الكليات الغير حكومية و60 اخرون كان 30 منهم من المدارس الحكومية و30أخرون من المدارس غير حكومية وتم اختيار العينة بطريقة قصدية موجهة وتوصلت هذه الدراسة إلي النتائج التالية:

- المعلمو ن الذين يعملون في المدارس والكليات الحكومية يتمتعون بتقدير ذات أكبر من المعلمين الذين يعملون في الكليات والمدارس غير حكوميـ ة.
- لم يكن للمؤسسات التعليمية تأثير كبير عن الرضا الوظيفي لدى المعلمين ومع ذلك وجد أن معلمي الكليات يتمتعون بقدر أكبر من الرضا الوظيـ في من معلمي المدارس.
- وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

دراسة بن درف إسماعين ومكي محمد(2020): والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات في بيئة العمل في ظل متغير الأقدمية المهنية حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث أداة لجمع المعلومات حيث طبق هذا المقياس على عينة بلغت (225) من الممرضين العاملين بالمصالح الاستشفائية بمؤسسات الصحة العمومية لولاية مستغانم وقد توصلت الدراسة إلى:

- للممرضين العاملين بمؤسسات الصحة العمومية لديهم درجة متدنية من تقدير الذات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الممرضين العاملين بمؤسسات الصحة العمومية تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

دراسة فو وآخرون FU and Others 2021: والتي هدفت إلى معرفة تأثير وساطة تقدير الذات على الإرهاق الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في غرب الصين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج الوصفي منهجا للدراسة واعتمد في جمع المعلومات على كل من MASKACH Burnoit ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات ومقياس الكفاءة الذاتية حيث طبقت هذه المقاييس على عينة قوامها 329 معلم تربية خاصة غرب الصين وأشارت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الإرهاق العاطفي وتبدد شخصية المعلمين الصينيين الخاصين في مستوى متوسط والانجاز الشخصي عند مستوى منخفض فيظهر تحليل الوساطة أنه في ظل الخلفية التعليمية لتربية الخاصة، تقدير الذات يلعب دور وساطة جزئي في كفاءة التدريس العامة أو كفاءة التدريس التخصصية والارهاق الوظيفي لمعلم التربية الخاصة.

2-6 الدراسات التي تناولت متغير التوافق المهني:

دراسة بم PAM 1989: والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوافق المهني والمكافآت والقيم لدى أعضاء هيئة التدريس في المرحلة الثانوية في شمال بريطانيا وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة كما قامت ببناء مقياسين خاصين بكل من التوافق المهني والقيم حيث ثم تطبيقهما على عينة قوامها 282 مدرسا ومدرسة وقد توصلت الدراسة إلى النتيجة التالية:

- وجود علاقة بدلالة إحصائية بين التوافق المهني وبين القيم والمكافأة، والفرق في هذه العلاقة بين الذكور والإناث لم يكن بدلالة إحصائية (المرشدي و كاظم ، 2009)

دراسة فحجان (2010): والذي هدفت إلى التعرف على التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدي معلمي التربية الخاصة بمؤسسات التربية الخاصة بمحافظة غزة ،ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة ، ومن أجل جمع المعلومات تم الاعتماد علي مجموعة من المقاييس وهي مقياس التوافق المهني ، مقياس المسؤولية الاجتماعية ، مقياس مرونة الأنا من إعداد الباحث ،وقد طبقت هذه المقاييس علي عينة قوامها 30 معلم ومعلمة من التربية الخاصة، ومن أجل معالجة البيانات إحصائيا تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط بيرسون، وقد توصلت هذه الدراسة إلي مجموعة من النتائج والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- وجود مستوى فوق المتوسط لتوافق المهني لذا معلمي التربية الخاصة.
- وجود مستوى عالي من المسؤولية الاجتماعية لذا معلمي التربية الخاصة.
- وجود مستوى فوق المتوسط في مرونة الأنا لذا معلمي التربية الخاصة.

- وجود علاقة طردية قوية بين مرونة الأنا والتوافق المهني لذا معلمي التربية الخاصة.
- وجود علاقة طردية قوية بين مرونة الأنا والمسؤولية الاجتماعية لذا معلمي التربية الخاصة.
- عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة التي يعمل معها، فئة المعلم، الدخل الشهري)
- عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة التي يعمل معها فئة المعلم، الدخل الشهري).
- عدم وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى مرونة الأنا تعزى لمتغير (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة التي يعمل معها فئة المعلم، الدخل الشهري).

دراسة فيرايه واخرون FIRRAYA and Others(2014): والتي هدفت إلى تقييم التوافق المهني بين مدرسي الثانوية وأثرها على الرضا المهني، ومعرفة أثر الجنس، مستوى الدخل، نوع المدرسة على التوافق المهني، وقد استخدم المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، كما اعتمدت هذه الدراسة في جمع المعلومات على كل من مقياس التوافق المهني ومقياس للرضا عن العمل (سودا وساذريانا SODDA and SADERYNA(1985))، حيت طبق على عينة قدرها 1536 معلم ثانوي في كارنا تاكا، وقد توصلت هذه الدراسة الي النتائج التالية:

- توجد علاقة طردية بين التوافق المهني والرضا عن العمل.
- الأساتذة الذكور أكثر توافقا ورضا عن العمل من الأساتذة الإناث.
- الأساتذة الدين يعملون في المدارس الحكومية سجلوا مستويات أعلى من التوافق والرضا المهني من الأساتذة الدين يعملون في المدارس الخاصة.
- الأساتذة الدين يعملون في المناطق الريفية سجلوا مستويات أعلى من التوافق والرضا المهني من الأساتذة الدين يعملون في المناطق الحضرية. (حليوي، 2014، صفحة 114)

دراسة احمد جمال صالح(2015): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء متغيرات الجنس، ونوع الإعاقة التي يتعامل معها، وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي منهجا للدراسة في حين قام ببناء وتطوير استبيان لقياس التوافق المهني حيث طبق هذا الاستبيان على عينة قوامها (315) معلم ومعلمة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة فيما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات نوع الإعاقة التي يتعامل معها بين الإعاقة السمعية والاعاقة الحركية بالدرجة الكلية لصالح الإعاقة الحركية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمرحلة الدراسية بالدرجة الكلية بين معلمي المرحلة الابتدائية على جميع المجالات المتعلقة بمستوى التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت

دراسة بوعطيط (2019): والتي هدفت إلى معرفة تأثير العوامل الديموغرافية على مستوى التوافق المهني للأستاذ الجامعي بالجزائر، ولتحقق من هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبيان لقياس التوافق المهني كأداة حيث طبق هذا الاستبيان على عينة قدرة ب 80 أستاذ جامعي بثلاث جامعات جزائرية تم اختيارهم وفق طريقة عشوائية طبقية، وقد توصلت هذه الدراسة الي النتائج التالية:

أن أغلبية الأساتذة يعانون من سوء التوافق المهني، وكذا وجود فروق في مستوى التوافق المهني لذا الأساتذة تعزي لمتغير الجنس، كما أكدت هذه الدراسة أيضا على عدم وجود فروق في التوافق المهني للأساتذة الجامعين تعزي لمتغير الحالة المدنية، وجود فروق في مستوى التوافق المهني لذا الأساتذة الجامعين يعزي لمتغير الاختصاص، وأخيرا قد أكدت هذه الدراسة أيضا على وجود فروق في مستوى التوافق المهني لذا الأساتذة تعزي لمتغير الخبرة.

دراسة قادري وزقعار(2020) : التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لذا معلمي التعليم الابتدائي بولاية لمسيلة، كما تهدف الي معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى كل من الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى أفراد عينة الدراسة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي كمنهج لدراسة، واعتمد في جمع المعلومات علي مقياس الذكاء العاطفي إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) ، وكذا مقياس التوافق المهني من إعداد الباحثان حيث طبق المقياس على عينة قوامها (40) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الابتدائي بولاية لمسيلة وقد توصلت هذه الدراسة إلي النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء العاطفي والتوافق المهني لذا معلمي التعليم الابتدائي بولاية لمسيلة، كما توصلت أيضا الي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء العاطفي، والي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التوافق المهني.

دراسة هبة محمد إبراهيم سعد (2020): والتي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة الصم والمعاقين عقليا في المدارس العادية وعلاقتها بالتوافق المهني لديهم وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي منهجا للدراسة من أجل جمع المعلومات اعتمدت على مقياس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الدمج (إعداد الباحثة) وكذا مقياس التوافق المهني (إعداد الباحثة) حيث طبق المقياسين على عينة قوامها 44 معلما ومعلمة بمدارس التربية الفكرية والأمل للصم بمحافظة دمياط توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد عينة البحث نحو دمج طلبة الصم والمعاقين عقليا في مدارس التعليم العام
- مستوى التوافق المهني لدى أفراد العينة فوق المتوسط

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الدمج وتوافقهم المهني.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المعاقين عقليا ومتوسطات درجات

معلمي المعاقين سمعيا في مقياس الاتجاهات نحو الدمج وكذلك مقياس التوافق المهني.

دراسة شينون سيدا اعمر، غليط شافية (2021): والتي هدفت إلى معرفة التوافق المهني في المؤسسات التعليمية الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي منهجا للدراسة واعتمدتا في جمع المعلومات على استمارة لقياس التوافق المهني طبقت على عينة قوامها 69 معلما ومعلمة تعليم ابتدائي بولاية تمنراست تم اختيارها بطريقة عشوائية وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتوفر متغير التوافق المهني بصفة متوسطة لدى معلمي التعليم الابتدائي.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة على استبيان التوافق المهني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- لا توجد فروق بين افراد عينة الدراسة على استبيان التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس

دراسة لبرارة ايمان(2021): والتي هدفت إلى معرفة التوافق المهني لدى السيكولوجي الاكلينيكي في المؤسسة العقابية وعلاقته بتغيرات السن، الجنس، والخبرة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة كما قامت بتصميم مقياس التوافق المهني لدى السيكولوجين الاكلينيكين العاملين في المؤسسات العقابية، حيث طبق هذا المقياس على عينة قوامها 20 سيكولوجيا العاملين في السجون التابعين لولاية باتنة وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يحقق السيكولوجيون الاكلينكيون مستويات متوسطة ومرتفعة للتوافق المهني في المؤسسات العقابية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق المهني بين السيكولوجيين العاملين في المؤسسات العقابية حسب متغير السن لصالح الفئة الأكبر من 30 سنة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق المهني بين السيكولوجين حسب متغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق المهني بين السيكولوجين حسب متغير الخبرة.
- وجود ثلاثة عوامل مساعدة على تحقيق التوافق المهني لدى السيكولوجيين تمثل العوامل الوسيطة هي العوامل الشخصية، الاجتماعية والبيئية.
- معلمي المعاقين سمعيا في مقياس الاتجاهات نحو الدمج وكذلك مقياس التوافق المهني.

6-3 الدراسات التي تناولت المتغيرين معا (تقدير الذات والتوافق المهني):

إن عدد الدراسات التي جمعت بين المتغيرين جد محدودة باستثناء دراستين وهما دراسة دحماني (2021) والتي تم الإشارة إليها من خلال إشكالية البحث وكذا دراسة قرومي عبد الحق(2010) وهذا على حد علم الطالب الباحث، وفيما يلي تحديد لما جاء فيه.

دراسة قرومي (2010) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، ومن أجل جمع المعلومات استخدم الباحث كل من مقياس تقدير الذات لروزنبرغ وكذا مقياس التوافق المهني من إعداد عطاف محمود أبو غالي ونادر غازى بسيسو حيث طبق المقياسين على عينة قوامها 72 أستاذ واستاذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي في ولاية البليدة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين تقدير الذات والتوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الخبرة المهنية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

6-4 التعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال ما جاء في الدراسات أعلاه يمكن القول إنها اختلفت فيما بينها ومع الدراسة الحالية في مجموعة من النقاط يمكن تحديدها فيما يلي:

من حيت الهدف هدفت بعض الدراسات إلى معرفة علاقة متغير تقدير الذات ببعض المتغيرات الأخرى على غرار دراسة كل من مناصرية ولعريط (2017)، دراسة حرباش ومقراني وبن دهبية (2017)، دراسة سمارة والسلامات (2012)، دراسة حمدان (2003)، دراسة بلاك BELAK (1992).فيما هدفت دراسات أخري للمعرفة انعكاسات بعض المتغيرات على تقدير الذات مثل دراسة الأحسن (2015)، فيما نجد دراسات هدفت الي معرفة تأثير تقدير الذات على بعض المتغيرات ونخص بالذكر هنا دراسة فو FU وأخرون (2021)، دراسة BIPLOB Kumar DEY (2018) في حين هدفت دراسة بن درف ومكي (2020) إلي الكشف عن مستوى تقدير الذات في بيئة العمل، أما ما يخص متغير التوافق المهني فيوجد مجموعة من الدراسات هدفت إلي محاولة معرفة علاقة هذا المتغير ببعض المتغيرات مثل دراسة سعد (2020)،دراسة فحجان (2010)، دراسة لبرارة (2021)، دراسة قادري وزقعار(2020)، دراسة بم BAM (1989) وفي حين نجد دراسات أخرى هدفت إلي معرفة تأثير بعض المتغيرات على التوافق المهني كدراسة بوعطيط (2019) دراسة فيرايه وأخرين(2014)، أما دراسة جمال صالح (2015) هدفت إلي التعرف على مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء متغيرات الجنس، نوع الإعاقة التي يتعامل معها، سنوات الخبرة ،مرحلة الدراسة والمؤهل العلمي، إضافة إلي كل هذه الدراسات فهناك دراسة شينون وغليط (2021) والتي هدفت إلي معرفة وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

حول التوافق المهني، وإن كل هذه الدراسات اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف حيث هدفت هذه الأخيرة إلي معرفة العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة

- من حيث المنهج لقد اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج إذ استخدمت هذه الدراسات المنهج التجريبي منهجا للدراسة ونخص بالذكر هنا كل من دراسة فو FU واخرون (2021) ودراسة BIPLOB Kunar dey (2018)،دراسة بوعطيط (2019)، ودراسة فيرايه وأخرون (2014)، في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي منهجا لها
- من حيث العينة نجد اختلاف في العينة المستخدمة بين أغلب الدراسات السابقة والدراسة الحالية حيث استخدمت الدراسات السابقة عينات مختلفة مثل معلمي المرحلة الابتدائية (الأحسن(2015)، دراسة شينون وغليط (2021)، دراسة قادري وزقعار (2020))، أساتذة المرحلة الثانوية (دراسة مناصرية ولعويط (2017)، دراسة فيرايه وأخرون (2014)، دراسة بم (1989))،أساتذة التربية البدنية والرياضية (دراسة قرومي (2010)، دراسة حرباش ومقراني وبن ذهبية(2017))، الأساتذة الجامعين (دراسة بوعطيط (2019))، الطلبة الجامعين(دراسة بلاك (1972))، المرضيين (دراسة بن درف ومكي (2020))، الأخصائي النفسي (دراسة لبرارة (2021))....الخ ، من حيث البيئة طبقت الدراسات في بيئات مختلفة محلية، عربية، أجنبية وبهذا فإن بعض هذه الدراسات تختلف عن الدراسة الحالية من حيث البيئة المستهدفة ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة سمارة والسلامات (2012)، دراسة حمدان (2003)، دراسة فو fu وأخرون (2021)، دراسة بلاك (1972)، فحجان (2010)، جمال صالح (2015)، دراسة فيرايه واخرون (2014)، دراسة بم 1989....الخ، اما الدراسة الحالية فقد طبقت على البيئة الجزائرية .

رغم الاختلاف الملاحظ بين الدراسات السابقة فيما بينها وكذا الدراسة الحالية إلا أن هذا لا ينفي وجود أوجه تشابه واتفاق بين هذه الدراسات حيت يمكن إيجاز اوجه الاتفاق بين هذه الدراسات السابقة فيما بينها والدراسة الحالية فيما يلي:

- من حيث الهدف اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة قرومي (2010) إذ هدفت كل من الدراستين الى محاولة التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتوافق المهني.
- من حيث المنهج لقد اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم إذ اعتمدت على المنهج الوصفي منهجا للدراسة هذه الدراسات نذكر (دراسة بن درف ومكي (2020)، دراسة حرباش ومقراني وبن ذهبية (2017)، دراسة سمارة والسلامات (2012)، دراسة سعد (2020)، فحجان (2010)، شينون وغليط (2021)، دراسة لبرارة (2021)، دراسة قادري وزقعار(2020)، دراسة بم PAM (1989))
- من حيث العينة اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث العينة المستهدفة وتتمثل في معلمي التربية الخاصة ونخص (دراسة حمدان (2003)، دراسة فوfu وآخرون (2021)، دراسة سعد (2020)، دراسة صالح (2015)، دراسة فحجان (2010)).

- من حيث البيئة لقد طبقت بعض الدراسات السابقة على البيئة الجزائرية شأنها شأن الدراسة الحالية ومن بين الدراسات ما يلي:(بن درف ومكي (2020)، حرباش ومقراني وبن ذهبية (2017)، دراسة شينون وغليط (2021)، دراسة لبرارة (2021) .... الخ)
- من حيث الأدوات لقد اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على الاستبيانات والمقاييس كأدوات للجمع المعلومات، وهي بهذا تتفق مع الدراسة الحالية ولعل من أبرز الدراسات التي استخدمت المقاييس والاستبيانات ما يلي (بن درف ومكي (2020)، دراسة سمارة والسلامات (2012)، دراسة سعد (2020)، دراسة الاحسن(2015)، دراسة فحجان (2010)، دراسة بم BAM (1989) ... الخ)

وعموما فإن دراسة قرومي هي من أكثر الدراسات قربا للدراسة الحالية سواء من حيث المنهج او الأدوات وحتى بعض الاهداف إلا أنها تختلف مع الدراسة الحالية من حيث العينة حيث ركزت الدراسة الحالية على معلمي التربية الخاصة في حين ركزت دراسة قرومي (2010) على معلمي التربية البدنية والرياضية.

أوجه الاستفادة:

اما بخصوص أوجه الاستفادة فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة مواطن بداية بصياغة الإشكالية وصولا إلي وضع الفروض والأهداف البحثية، كما ساهمت الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة الحالية وكذا عنصر الدراسات السابقة إضافة إلى كل هذا فقد ساهمت الدراسات السابقة إسهاما كبيرا في ضبط إجراءات الدراسة الحالية سواء من حيث المنهج المستخدم أو اختيار أدوات جمع المعلومات وكذا انتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة وتظهر القيمة الحقيقية للدراسات السابقة من خلال عنصر التحليل والمناقشة إذ تتيح للطالب الباحث القدرة على مقارنة نتائج هذه الدراسات مع النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية وتقديم تفاسير علمية منطقية يمكن أن يعتمد عليها في تفسير مختلف الظواهر.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة إن لم تكن الوحيدة على حد علم الطالب الباحث التي جمعت بين تقدير الذات والتوافق المهني إذ هدفت إلي معرفة العلاقة بينهما وهذا لدى معلمي التربية الخاصة في الجزائر ولعل ما يعطي هذه الدراسة مكانة بين مختلف الدراسات كونها دراسة ركزت على المعلمين المتخصصين بالإعاقة السمعية والبصرية في الجزائر ومع ندرة الدراسات الخاصة بهذه الفئة من المعلمين وتركيزها على جانب مهم وهو التوافق المهني يرى الطالب الباحث أن هذه الدراسة تستحق أن تكون في مصاف الدراسات في مجال التربية الخاصة في الجزائر.

الجانب النظري

الفصل الثاني: التربية الخاصة ومعلم التربية الخاصة

تمهيد:

تعد التربية الخاصة ميدان خصب لمختلف الدراسات السيكولوجية والتربوية، لما تقدمه من خدمات وبرامج صحية وتربوية ، وكذا تأهيلية لصالح فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومع تزايد الاهتمام بهذه الفئات والتأكيد على حقهم في التربية والتعليم شأنهم شأن العاديين ازداد الاهتمام بالمعلم كونه فاعلا رئيسيا في تنفيذ وتطبيق برامج التربية الخاصة، وقد جاء هذا الفصل من أجل التعرف عن كثب على ماهية التربية الخاصة وبدائلها التربوية، وكذا كل ما يخص معلم التربية الخاصة مع إسقاط ما تعلق بالمعلم على واقع معلم التربية الخاصة في الجزائر.

1-مفهوم التربية الخاصة :

قبل الحديث عن مفهوم التربية الخاصة لابد من الإشارة ولو بشكل مختصر لتطورها التاريخي، إذ عرفت الحضارات القديمة نظرة ازدراء نحو المعاقين فعمدت بعض هذه الحضارات إلي نفي المعاقين حتي تنتهي حياتهم بشكل قاسي كما في الحضارتين (الرومانية واليونانية)، ومع ظهور الديانات السماوية تغيرت النظرة نحو هذه الفئات وحقها في الرعاية والحياة خاصة مع ما حمله الدين الإسلامي من نصوص قرآنيه ومعاملات خاصة من الرسول(صلى الله عليه وسلم) تجاه فئة المعاقين، ولعل حادثة الصحابي الشهير عبد الله بن أم مكتوم اكبر شاهدا على هذا فيكفي انه نزلت آيات قرآنيه تعاتب أعظم خلق الله على اعراضه عن هذا الرجل الأعمى ومحاججته لقومه إذ قال تعالي في محكم التنزيل (عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ (1) أَن جَآءَهُ ٱلۡأَعۡمَىٰ (2) (سورة عبس) اما في الحضارات الغربية فبدأ الاهتمام بهذه الفئات في القرن التاسع عشر ميلادي وبالتحديد في فرنسا لتمتد إلي دول غربية أخرى وكانت فئة المعاقين بصريا وسمعيا من أوائل الفئات اهتماما لتليها فيما بعد كل من الإعاقة العقلية والحركية، حيث كان ينحصر الاهتمام بهده الفئات من جانب الحماية والإيواء ليمتد فيما بعد إلي تعليم الأطفال المعاقين مهارات الحياة اليومية، ولعل من أبرز العلماء الذين كان لهم الإرهاصات الأولى في ميدان التربية الخاصة الطبيب الفرنسي إيتارد حيث يعتبر مرجعا في تشخيص وتربية الصم، كما يعتبر سيجان من الرواد الأوائل في تاريخ التربية الخاصة وهو احد تلاميذ إيتارد حيث نقل خبرته إلي الولايات المتحدة الأمريكية، وأهتم بتربية المعاقين عقليا ليعرف هذا الميدان تطورا واتساعا كبيرا فيما بعد شاملا إعاقات متنوعة على يد رواد مختلفين من دول متعددة على غرار منتسوري (إيطاليا) هوي (الولايات المتحدة الامريكية) ....الخ، و لعل ما ساهم أيضا في تطور مجالات التربية الخاصة الهجرة الأوربية نحو الولايات المتحدة الامريكية خاصة العلماء الالمان. (اللالة، وآخرون، 2013، الصفحات 26-27-28)،

كما ساهمت مختلف القوانين واللوائح الصادرة عن هيئات مختلفة في تطور هذا الميدان ونخص بالذكر هنا الاعلام العالمي للطفل 1959، وإعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعاقين في ديسمبر 1975، المؤتمر العالمي لمنظمة اليونسكو عام 1994 والذي أكد على حق المعاق في التعليم شأنه شأن العادي (القرشي، 2013، صفحة 23)

وبالرجوع إلى مفهوم التربية الخاصة فقد عرف هذا الميدان التأسيس الفعلي له كميدان من ميادين التربية في منتصف القرن العشرون، وقد تعددت الآراء حول مفهوم التربية الخاصة وفيما يلي تحديد لبعض الآراء حول هذا المفهوم:

يعرفها كل من هلهان و كوفمان HALLAHAN and KAUFFMAN: إن التربية الخاصة هي التعليم المصمم بشكل خاص ليلبي الحاجات غير العادية للمتعلمين غير الاعتياديين من خلال المواد الخاصة،

وتقنيات التدريس الخاصة، والمعدات والتسهيلات المطلوبة فمثلا الأطفال ذوي الإعاقات البصرية يحتاجون إلي قراءة المطبوع بشكل كبير أو طريقة برايل والمعاقين سمعيا يحتاجون إلي معينات سمعية أو تعلم لغة الإشارة ، كما تتطلب التربية الخاصة خدمات منها النقل الخاص، التقييم السيكولوجي، العلاج الوظيفي، الطبيعي والنطقي، والعلاج الطبي والإرشاد (قحطان أ.، 2008، الصفحات 28-29)

كما يعرفها سالند SALEND: على أنها مجموعة من البرامج تقوم على تقديم وضبط مجموعة من المعلومات والتعليمات والأنشطة لصالح التلاميذ ذوي إعاقات مختلفة سواء كانت جسدية، سلوكية، حسية، عاطفية و صحية وهذا بهدف تطوير نموهم الجسدي، الاجتماعي، السلوكي والتعليمي. (HORNBY, 2014, p. 7)

وتعرف التربية الخاصة: أيضا على أنها برامج تهدف للقضاء ومنع التجاوزات والعراقيل التي تقف أمام تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا من خلال الوقاية والتعويض. (HEWORD, 2013, p. 28)

ويرى هيوارد HEWARD 2002: التربية الخاصة مهنة لها أدواتها وأساليبها وجهودها البحثية التي تركز بمجملها على تطوير العملية التعليمية وتحسين أساليب تقييم الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين ذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب و الحديدي، 2009، صفحة 12)

في حين تشير الموسوعة البريطانية على أن التربية الخاصة: هي تربية الأطفال الدين ينحرفون اجتماعيا وعقليا وجسميا عن المعدل، ويحتاجون إلى إجراء تعديلات في المتطلبات التربوية والمدرسية، وهو ما يشمل المتفوقين عقليا والمضطربين انفعاليا والمعاقين سمعيا وبصريا (القرشي، 2013، صفحة 24)

أما منظمة الصحة العالمية 2012: فهي تعرف التربية الخاصة على أنها مصطلح واسع حيث يمكن ان يشير إلى تقديم مساعدة إضافية أو برامج مكيفة أو بيئات تعليمية أو معدات أو مواد أو طرق متخصصة مثل طريقة برايل، أجهزة الصوت، الأدوات المساعدة ولغة الإشارة، لدعم الأطفال في الحصول على التعليم ويستخدم مصطلح الاحتياجات التربوية الخاصة للإشارة إلى الاحتياجات التعليمية لأي طفل يواجه صعوبات في التعلم لذلك فإن التربية الخاصة ليست فقط متخصصة بالشخص ذو الإعاقة. (عادل، 2020، صفحة 301)

ومن خلال استقراء ما جاء في التعاريف أعلاه يعرف الطالب الباحث التربية الخاصة بأنها مجموعة من البرامج الخاصة والتي تقدم لفئة الأطفال غير العاديين حيث تشمل هذه البرامج خدمات تعليمية ونفسية، وكذا اجتماعية بالاعتماد على طرق وأساليب وأدوات متنوعة تتناسب والفئة المستهدفة بهدف خدمة الأطفال غير العاديين علميا وعمليا ودمجهم اجتماعيا.

كما يمكن مما سبق استنتاج النقاط التالية:

- التربية الخاصة ميدان من ميادين التربية العامة.
- التربية الخاصة تضمن طرق وأساليب وأدوات تعليمية خاصة بكل إعاقة.
- التربية الخاصة تتسم بالاستمرارية والمرونة.
- التربية الخاصة عملية تشاركية يمكن ان تضم أكثر من متخصص على غرار الطبيب، المختص النفسي، المختص الاجتماعي، الارطفوني.....الخ
- التربية الخاصة برامج فردية ومتخصصة
- التربية الخاصة تشمل التعليم والرعاية لفئة الأطفال غير العاديين

2-المفاهيم المرتبطة بالتربية الخاصة :

بعدما تم التعرف على مفهوم التربية الخاصة ومن أجل إعطاء صورة أوسع لهذا المفهوم حاول الطالب الباحث استعراض بعض المفاهيم التي لها صلة بهذا المفهوم:

2-1 الأفراد غير العاديين EXCEPTIONAL INDIVIDNALS: فهم الذين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه السلبي أو الإيجابي انحرافا ملحوظا عن العاديين في نموهم العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي وكذا اللغوي مما يتطلب بناء على ذلك الانحراف اهتماما خاصا من قبل المربين، ويمكن الاستنتاج من خلال هذا المفهوم ان فئة الافراد غير العاديين تمثل فئات التربية الخاصة والتي تم تحديدها في الفئات التالية:

- الموهبة والتفوق.
- الإعاقة العقلية.
- الإعاقة السمعية
- الإعاقة البصرية.
- صعوبات التعلم.
- اضطرابات اللغة والتواصل.
- الإعاقة الجسمية والصحية.
- الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .
- اضطرابات التوحد.
- الإصابات الناتجة عن الدماغ.
- اضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الحركي المفرط (كوافحة و عمر، 2003، الصفحات 16-15)

2-2 التعليم المكيف: جاء في المنشور الوزاري رقم 25/ مت2010/84 والذي ينص على "ان التعليم المكيف هو الوسيلة التربوية المتميزة اساسا بالتكفل المؤقت بكل طفل يعاني من التأخر الدراسي، وهو لا يهدف الى القضاء على التأخر الدراسي بل يرمي في نفس الوقت الى إدماج كل طفل في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف" (مراكشي، 2008، صفحة 143)

2-3 العجز DISABILITY: هي حالة من القصور في مستوى أداء الوظائف الجسدية أو النفسية مقارنة بالعاديين نتيجة الإصابة بخلل أو عيب في البناء الجسدي أو النفسي للفرد (الفوزان و الرقاص، 2009، صفحة 18)

2-4 الضعف IMPAIRMENT: وهو مصطلح يشير إلى محدودية الوظيفة و بخاصة الى الحالات التي تعزى للعجز الحسي كالضعف السمعي و البصري (ميلاط، 2018، صفحة 122).

2-5 الإعاقة: تعرف الإعاقة وفق Americans with disabiliesact 1995 : بأنها إصابة عضوية تحد أو تقلل بشكل كبير من أنشطة الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الحياتية و إن مثل هذه الإصابات التي تعيق الأفراد عن أداء مهامهم اليومية تتطلب بالضرورة أدوات و وسائل مساعدة مثل العصا عند المكفوفين و السماعات عند المعاقين سمعيا و الكراسي المتحركة عند المعاقين حركيا والإعاقة بدورها فيها أنواع شديدة ، متوسطة و خفيفة (اللالة، وآخرون، 2013، الصفحات 28-29)

3- اهداف التربية الخاصة :

تسعى التربية الخاصة لتحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف والتعرف على الأطفال غير العاديين وهذا باستخدام أدوات ومقاييس تشخيص مناسبة للفئات التربية الخاصة.
2- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
3- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
4- إعداد واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة مثل المعاقين بصريا (برايل) سمعيا (السماعات)...الخ.
5- إعداد برامج للوقاية من الإعاقة بشكل عام والعمل ما أمكن للتقليل من حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية (فحجان، التوافق المهني و المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لذى معلمي التربية الخاصة، 2010، صفحة 81).
6- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بحسن توجيههم.
7- تأكيد كرامة الأفراد المعاقين وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراتهم حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.
8- تحقيق الكفاءة الشخصية والعمل على مساعدة الإنسان المعاق الاعتماد على نفسه وذلك عن طريق إتقان المهارات اللازمة للتكيف مثل مهارات الحركة والتنقل ومهارات الاتصال مع الآخرين.
9- تحقيق الكفاءة الاجتماعية: حيث يتم تدريب الطفل المعاق على بعض المهارات اللازمة حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعه وخاصة فيما يتعلق بالعادات والتقاليد الاجتماعية والمهنية والثقافية (كوافحة و عمر، 2003، صفحة 18).

من خلال ما تم عرضه أعلاه يرى الطالب الباحث أن أهداف التربية الخاصة تتجاوز الأهداف التعليمية لهذه الفئة لتصل إلى أهداف نفسية واجتماعية خدمة للهدف الأسمى الذي تسعى التربية الخاصة لتحقيقه وهو الدمج الأكاديمي لهذه الفئة، ومن تم الدمج الاجتماعي والمهني وان تجسيد هذه الأهداف مرتبط أساسا بمدى تقبل الفرد للإعاقة وكذا تقبل المجتمع لهذا الفرد فتحقيق هذه الأهداف مرتبطة بالفرد المعاق من جهة والمختصين في مجال التربية الخاصة وفريق العمل المرافق لها وكذا المجتمع بأسره بصفة عامة

4 – اتجاهات التربية الخاصة :

تعمل التربية الخاصة وفق اتجاهين (منهجيين) هما:

4-1 الاتجاه الوقائي: حيث حددت منظمة الصحة العالمية الاتجاه الوقائي (1976) على أنها تلك الإجراءات المنظمة والمقصودة هدفها الأساسي عدم حدوث أو التقليل من حدوث الخلل أو القصور المؤدي إلى العجز في الوظائف الفسيولوجية أو السلوكية عند الفرد.

4-2 الاتجاه العلاجي: يقوم الاتجاه العلاجي على إزالة القصور أو التخفيف من حدوث الإعاقة عن طريق التعويض (علية، 2013، صفحة 184)

يري الطالب الباحث في هذا الخصوص أن هذان الاتجاهان يعملان وفق منحى واحد مرتبط ومتكامل يبدأ بالوقاية تجنبا لوقوع الإعاقة وينتهي بالعلاج للتقليل أو التخفيف من حدة الإعاقة

5- مبادئ التربية الخاصة :

ترتكز التربية الخاصة على مجموعة من المبادئ يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- ضرورة تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات قريبة من البيئة العادية من اجل عدم عزل هذه الفئة عن المجتمع تجسيدا لسياسة الدمج.
- التربية الخاصة تقدم برامج تربوية فردية حيث تتضمن هذه البرامج تحديد مستوى الأداء الحالي، تحديد اهداف طويلة المدى، تحديد الأهداف قصيرة المدى، تحديد معايير الأداء الناجح، تحديد المواد والأدوات اللازمة، تحديد موعد البدء في تنفيذ البرامج وموعد الانتهاء منها.
- تطبيق برامج التربية الخاصة يتطلب فريق عمل يتكون من معلم التربية الخاصة والمعالج النفسي، المعالج الوظيفي، اخصائي علم النفس، اخصائي التربية الرياضية المكيفة، المرشد، الممرضات واخصائي العمل الاجتماعي...الخ.
- الاعاقة لا تؤثر على الطفل فقط ولكنها قد تؤثر على جميع أفراد الأسرة، لذلك لابد من تشجيعهم وخاصة الوالدين على المشاركة الفاعلة في العملية التربوية الخاصة.
- ضرورة استغلال برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة بالنسبة للطفل المعاق.

- تستند التربية الخاصة على مجموعة من الأسس الدينية، القانونية الاقتصادية والاجتماعية التي تحوي مجموعة من المبادئ والأسس التي تكفل لهذه الفئة حياة هادئة وآمنة وإعدادهم مهنيا وعمليا بما يضمن لهم العيش الكريم (ميلاط، 2018، الصفحات 129-130).

6-التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة :

لقد عرفت البرامج التربوية في مجال التربية الخاصة تطورا حسب احتياجات كل فئة كما جاءت هذه البرامج مكملة لبعضها البعض إذ حرص كل برنامج مستحدث على سد بعض الثغرات التي تكون في سابقه واختلف تطبيق هذه البرامج باختلاف نوع الإعاقة وشدتها فتنوعت المراكز والمدارس الخاصة بدءا بالتعليم في المستشفيات والمراكز الخاصة بالمعاقين وصولا إلى الصفوف العادية، وفيما يلي عرض مختصر لأهم البدائل التربوية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة مع تحديد لأهم مؤسساتها:

6-1 مراكز الإقامة الدائمة: يقوم نظام هذه المراكز على وضع الأطفال من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز خاصة تكون الإقامة فيها دائمة، وهو ما يعرف بالنظام الداخلي حيث توفر هذه المدارس الإيواء والاطعام ولا تسمح بمغادرة الأطفال إلا انها ترخص للأولياء بزيارة الأبناء في أوقات معينة وتقدم هذه المراكز خدمات نفسية وتربوية واجتماعية لهذه الفئة، ورغم ما تقدمه هذه المراكز من خدمات إلا أن ما يؤخذ عليها أنها تحرم الأطفال من المشاركة في الحياة الاجتماعية مما يسبب لديهم قصور في السلوك التكيفي (الشريف، 2011، الصفحات 22-23)

6-2 مراكز الإقامة النهارية: وجاءت هذه المراكز كرد فعل على النقد الذي وجه لسابقتها (مراكز الإقامة الدائمة) حيث تقدم هذه المدارس خدمات متنوعة لفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف إعاقتهم خاصة أصحاب الإعاقات الشديدة، نظام الدوام في المدارس نصف داخلي وهو يشبه دوام المدارس العادية ولعل أبرز مميزات هذا النمط من الخدمات هو:

- توفر فرص تربوية لفئة معينة من الأطفال المعاقين.
- تحافظ على بقاء الطفل مع أسرته في جو أسرى طبيعي.
- تقدم فرص المواصلات من وإلى البيت.
- تقدم خدمات صحية للأطفال المعاقين.
- أما الانتقادات التي وجهت إلى هذه المدارس فتتمثل:
- إقامة هذه المدارس في أماكن معزولة وبعيدة وخصوص في السنوات الماضية
- قلة الأخصائيين للإشراف على هذه المدارس

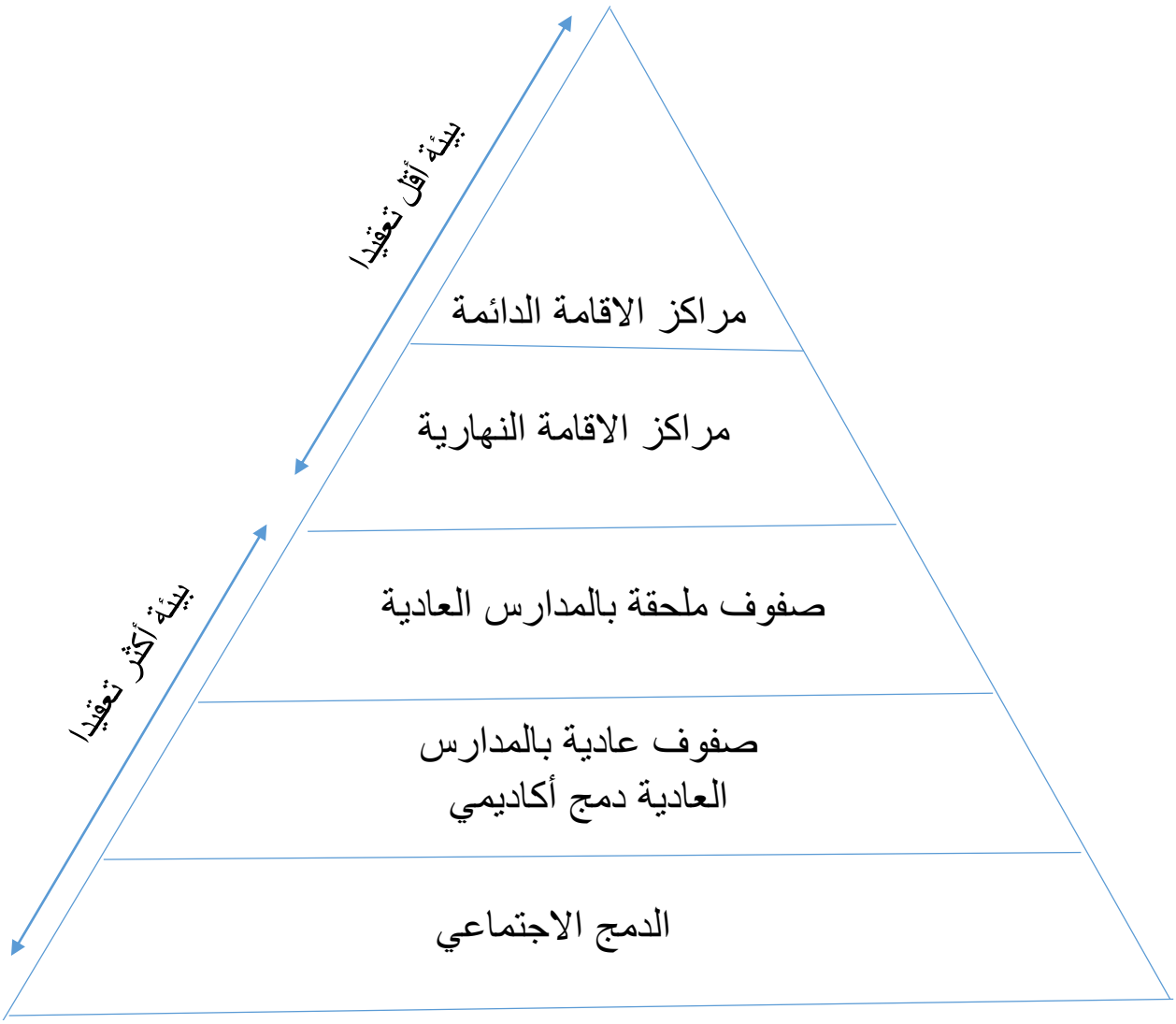
ونتيجة لهذه للانتقادات تم توفير ما يسمي بالمعلم المتنقل أو المعلم الزائر والدي تتمثل مهمته في تقديم المساعدة لمعلم التربية الخاصة في حل المشاكل الأكاديمية والاجتماعية الخاصة بفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (القمش، 2007، الصفحات 27-28)

6-3 الصف الخاص الملحق بالمدارس العادية :ظهرت هذه الصفوف في المدارس العادية نتيجة للانتقادات التي وجهت إلي مراكز التربية الخاصة النهارية، ونتيجة لتغير الاتجاهات العامة نحو المعاقين من السلبية الى الإيجابية حيث يخصص هذا النوع من البرامج صفوف خاصة في المدارس العادية باختلاف إعاقاتهم (بصرية ، سمعية، حركية .....الخ) وغالبا ما يكون عدد الأطفال في هذه الصفوف قليلا في حدود عشرة تلاميذ إذ يتلقى هؤلاء التلاميذ برامج تعليمية في صفوفهم الخاصة من قبل معلم التربية الخاصة كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي نفس المدرسة مع زملاءهم الطلبة العاديين هذا النوع من البرامج يساعد على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال العاديين والمعوقين (كوافحة و عمر، 2003، الصفحات 22-23)

6-4 الصف العادي في المدرسة العادية (الدمج الاكاديمي): إذ يقوم المعلم العادي بتلبية احتياجات الطفل مع طلب المساعدة والاستشارة من متخصص تربوي أو المرشد النفسي او معلم التربية الخاصة ويحتاج المعلم لتعامله مع هذه الفئة لوسائل وأدوات وطرق وأساليب خاصة تتناسب مع كل حالة إذ يعتبر التلاميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة شأنهم شأن التلاميذ العاديين مع تقديم بعض التسهيلات والمساعدات وهذا ما يعرف بالدمج الاكاديمي (قحطان أ.، 2008، الصفحات 35-36)

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة جد متقدمة من تطور البرامج التربوية الخاصة، إذ انها تعكس الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو المعاقين ويقصد بذلك العمل على دمج المعاقين في الحياة الاجتماعية العادية، ويتجلى هذا الدمج في ميدانين أساسين الأول متمثل في دمج هذه الفئة مهنيا بوضع الفرد المعاق في المهنة المناسبة له أما الميدان الثاني الدمج فهو في الإسكان بحيث يوفر لهذه الفئة الحق في السكن في إحياء عامة مع أسرهم في شقق خاصة بهم (قحطان أ.، 2008، صفحة 23)

ومن خلال ما تم عرضة أعلاه يمكن القول بأن هذه البرامج جاءت بشكل هرمي متسلسل من بيئات أقل تعقيدا إلي بيئات أكثر تعقيدا وإن هذا التسلسل الهرمي يسمح بتدرج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بين هذه البيئات من الأقل تعقيدا إلي الأكثر تعقيدا والعكس غير ممكن غالبا فمثل الطفل المعاق بصريا يمكن تعليمه الكتابة بطريقة برايل في مراكز خاصة بالمعاقين بصريا ومن تم دمجهم في الصفوف العادية وحتي مهنيا واجتماعيا وبالمقابل فمن غير المعقول وضع هذا الطفل في مدرسة عادية ومن تم نقله إلي مراكز خاصة سواء كانت بصفة داخلية أو نصف داخلية والشكل أدناه يوضح التسلسل الهرمي لبرامج التربية الخاصة للفئة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة .



شكل 1مخطط يوضح الهرم التنظيمي لبرامج التربية الخاصة من اعداد الطالب الباحث

كما يري الطالب الباحث أيضا ان برامج التربية الخاصة في الجزائر في منحى تطوري، إلا أنها لم تلحق بعد بركب الدول المتقدمة في هذا المجال، وعلى العموم فهناك مجموعة من المراكز الخاصة بفئة المعاقين بالجزائر تعمل بنظام داخلي أو نصف داخلي مثل مراكز الأطفال المعاقين سمعيا وبصريا مراكز خاصة بالأطفال التوحد...الخ، فيما هناك نوع من التحفظ حول وجود الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، كما أن دمج الأطفال المعاقين يبقي محدود باستثناء بعض الإعاقات خاصة ما تعلق بالأطفال المعاقين بصريا.

7- الفرق بين مناهج التربية العامة والتربية الخاصة:

بعدما تم التعرف على ماهية التربية الخاصة وأهم بدائلها التربوية ومن أجل تجنب الخلط في التصورات العامة حول هذا المفهوم، لابد ان نفرق بين مناهج التربية الخاصة و مناهج التربية العامة الخاصة بالتلاميذ العاديين وهذه الأخيرة يتم إعدادها سلفا بمعية لجنة مختصة لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة وليس فردا معينا، ولكن المناهج في التربية الخاصة لا يتم إعدادها مسبقا وإنما يتم إعداد المنهج بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم في ضوء قياس مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف، فالمنهج في التربية الخاصة يعتمد على أهداف عامة وخطوط عريضة لما يمكن أن يسمى محتوى المنهج، ولكن هذه المحتويات يتم اشتقاقها من مناهج التعليم بما يتناسب وخصائص التلاميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى ذلك فإن مناهج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتم وضعها مسبقا وإنما يتم وضع برامج فردية مناسبة لكل حالة وهذا بعد قياس مستوى الأداء لكل تلميذ (القرشي، 2013، صفحة 43).

ومن خلال التقصي الميداني فإن المناهج التعليمية الخاصة بدوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر تنحصر في فئتين هما المعاقين بصريا والمعاقين سمعيا وأنه لا يوجد فرق تقريبا بين مناهج تعليم العاديين ومناهج تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة باستثناء بعض التعديلات لتتناسب مع نوع الإعاقة (سمعية، بصرية) والاعتماد على وسائل ومعينات تعليمية مختلفة، إلا أن مناهج هذه الفئة (سمعية، بصرية) لم ترق إلي المستوى المطلوب لتتلاءم مع احتياجات التلاميذ وتبقى مرتبطة ارتباطا كبيرا بمناهج العاديين، وهذا ما يتطلب بالضرورة على العمل لتكييف هذه المناهج وفق خصائص المعاقين.

8-معلم التربية الخاصة:

يعد معلم التربية الخاصة ركن أساسي في العملية التأهيلية والتعليمية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تزايد الاهتمام به في السنوات الأخيرة نتيجة لإيلاء أهمية كبيرة لفئة المعاقين وحقهم في التربية والتعليم شأنهم شأن العاديين، ومن هذا المنطلق فقد حظى معلم التربية الخاصة بنفس مكانة معلم العاديين رغم أن معلم التربية الخاصة يجمع بين مهام المعلم العادي إضافة إلي التأهيل وإعداد الخطط والبرامج الفردية لفئة المعاقين وغيرها من المهام الأخرى وبناء على هذا و للمزيد من الإيضاح ارتأى الطالب الباحث إعطاء بعض التصورات حول مفهوم معلم التربية الخاصة وهذا من أجل تقديم إلمام شامل حوله قبل الخوض في التفاصيل الخاصة به.

حيث يعرف معلم التربية الخاصة: هو المعلم المسؤول عن البرامج والطرق والوسائل والاستراتيجيات التي تم إعدادها وتصميمها لتتناسب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل ذوي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، التخلف العقلي، التوحد...الخ (الصالح، 2010، صفحة 18)

كما يمكن تعريف معلم التربية الخاصة أيضا: هو الشخص المؤهل لتعليم إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة أو أكثر والذي من المفترض أن يعمد تدريبه لذلك بتزويده بجملة من الكفاءات التدريسية والمعرفية والوجدانية والمهارات اللازمة (عواشرية، 2015، صفحة 48)

أما على المستوي المحلي فيحدد المرسوم 257/87 المؤرخ في 1/09/ 1987 معلم التربية الخاصة: هو الشخص الذي تلقي تكوينا أو تدريبا قبل أو أثناء الخدمة بمؤسسات متخصصة في تأطير المستخدمين بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة. (ابي مولود و غانم، صفحة 112)

وتهتم الدراسة الحالية بمعلمي المعاقين سمعيا وبصريا في المدارس المتخصصة ويمكن تعريف هذه الفئة من المعلمين على أنهم المعلمين الذين تلقوا تكوينا للتعامل والتكفل بفئة المعاقين سمعيا وبصريا في مراكز خاصة بإعداد المعلمين المتخصصين أو في مختلف المؤسسات الجامعية

9- خصائص معلم التربية الخاصة:

أن نجاح معلم التربية الخاصة في تأدية مهامه على أكمل وجه وفق أداء يتسم بالكفاءة والفعالية يتمركز على توفر مجموعة من الخصائص والكفاءات النفسية والمهنية والاجتماعية ...الخ، وفي هذا الصدد قام مجموعة من الباحثين بتحديد أهم الخصائص الواجب توفرها في معلم التربية الخاصة الناجح فقد حدد كل من بطرس بطرس (2010) خير شواهين (2010)، هلا السعيد (2011) مجموعة من الخصائص لمعلمي التربية الخاصة وهي:

أولا: الخصائص الشخصية ومنها:

- امتلاك الرغبة في العمل مع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التمتع باتجاهات ايجابية نحو مهنة تدريس فئة دوي الاحتياجات الخاصة.
- الاتصاف باللباقة وحسن التصرف في مختلف المواقف.

ثانيا: الخصائص النفسية:

- التمتع بالمرح، الحماس، التفاؤل والحيوية.
- التحلي بالصبر وسعة الصدر.
- مراعات الفروق الفردية بين الأطفال دوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: الخصائص الجسمية: ومنها:

- تمتع المعلم بصحة جسمانية جيدة وخلوه من الأمراض المزمنة والخطيرة

- خلو جسم المعلم من العاهات الظاهرة مثل عيوب النطق والكلام والعيوب الخاصة بحاستي السمع والنظر فمهنة تدريس هذه الفئة تتطلب غالبا الخلو من هذه العاهات.
- وضوح الصوت

رابعا: الخصائص المهنية

- التمتع بالمرونة في العمل والتطور المهني والقابلية للتغيير.
- حسن التعامل مع الزملاء والقدرة على العمل معهم
- القدرة على السيطرة والتحكم في العملية التعليمية وسيرها مع فئة الاطفال دوي الحاجات الخاصة.

خامسا: الخصائص الاجتماعية ومنها:

- الشعور بالآخرين والإحساس بهم سواء كانوا من فئة دوي الاحتياجات الخاصة أو أولياء الامور ...الخ.
- تقديم يد المساعدة لأولياء التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة والمحيطين بهم وهذا من أجل تقبل أبناءهم وفهم احتياجاتهم المختلفة.
- اتصاف المعلم بذكاء اجتماعي يضمن له حسن التعامل مع الآخرين ذوي الاحتياجات الخاصة، أولياء الأمور، الزملاء في العمل وإدارة المدرسة (خيرت، 2009، الصفحات 225-226)

كما حددت جيرين GEREN بدورها أهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها معلم التربية الخاصة الكفء.

– **الخصائص الشخصية:** القدرة على التغيير وتقبل الآراء والمفاهيم الجديدة ومعرفة حدود قدراته ومعلوماته وتقبل الأشخاص دوي الإعاقة.

– **الخصائص التعليمية:** القدرة على كتابة الأهداف السلوكية و القدرة على تحديد مستوى الاداء الحالي للشخص المعاق و القدرة على تحديد نقاط القوة و الضعف لدى الاشخاص دوي الإعاقة ، القدرة على التصميم اختبارات بغرض التقييم الفردي و القدرة على تصميم أهداف تربوية قصيرة و بعيدة المدى، والقدرة على اختيار و تصميم الوسائل التعليمية الفاعلة، القدرة على تحليل الاهداف إلى خطوات متتابعة باستخدام اسلوب تحليل المهمات و القدرة على توجيه عملية التدريس لتلبية احتياجات الشخص المعاق و القدرة على استخدام مبادئ التعزيز في عملية التعليم .

– **الخصائص المهنية :**

- القدرة على التعاون مع الزملاء وتقبل الاختلاف في الآراء معهم.
- بناء علاقة قوية مع الوالدين.

- تشجيع نمو الشخص من دوي الاحتياجات الخاصة في مختلف النواحي والتكيف مع التغيرات المهنية التي تطرأ من اجل مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة. (ناهل، 2016، صفحة 191)

وللمزيد من الايضاح ونوع من التخصص في هذا العنصر ارتأى الطالب الباحث تقديم بعض الخصائص المتعلقة بكل من معلم الاعاقة السمعية وكذا معلم الاعاقة البصرية باعتبارهما الفئة المستهدفة في البحث:

خصائص معلم الاعاقة السمعية:

- الخبرة بمهارات الاتصال مع فئة المعاقين سمعيا.
- دراية كاملة بطبيعة النمو العقلي، الاجتماعي، الانفعالي، اللغوي والمشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع.
- القدرة على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية لفئة المعاقين سمعيا.
- معرفة التحكم في طرق التدريس الخاصة بمناهج المعاقين سمعيا.
- التمتع بكفايات أساسية تؤدي إلى نواتج تعلم جديدة وباقية الأثر لذي تلاميذ الإعاقة السمعية.

خصائص معلم الإعاقة البصرية:

- الشغف بمهنة تعليم فئة الأطفال المعاقين بصريا.
- الإلمام بطرق تعليم فئة الأطفال المعاقين بصريا.
- الدراية بالخصائص الانفعالية للأطفال فئة المعاقين بصريا.
- معرفة أمراض العيون.
- استخدام المعلم لوسائل معينة بطريقة تربوية ناجحة ومناسبة للأطفال دوي الإعاقة البصرية.
- القدرة على توضيح الفائدة لكل من ادوات القراءة والكتابة.
- التعرف على مختلف البرامج الرياضية المناسبة لفئة الأطفال المعاقين بصريا.
- التنسيق مع مختلف الأخصائيين والمسئولين الدين لهم علاقة مباشرة بالطفل المعاق بصريا (اخصائي اجتماعي، اخصائي نفسي، الطبيب وإدارة المدرسة). (فحجان، التوافق المهني و المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لذى معلمي التربية الخاصة، 2010، الصفحات 90-91)

10- إعداد وتكوين معلم التربية الخاصة:

لا يمكن الحديث عن إعداد وتكوين معلم التربية الخاصة دون الحديث عن الاحتياجات التكوينية له فالاحتياجات التكوينية هي بمثابة الموجه الفعلي للعملية التكوينية، وإن نجاح عملية التكوين في تحقيق أهدافها

مرتكز على مدى تحديد الاحتياجات بنوع من الدقة والشمول، وفي هذا السياق فقد قام المجلس القومي الأمريكي التربوي بتقسيم الحاجات التدريبية أو التكوينية لمعلم التربية الخاصة إلى ثلاثة مجالات:

أولا: تحديد الحاجات التدريبية: ويقصد بها ما هي الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلم التربية الخاصة.

ثانيا: تجزئة الحاجات التدريبية: ويقصد بها تقسيم الحاجة التدريبية إلى أجزاء أصغر تكون المهارات الازمه لأداء المهمة أو الوظيفة.

ثالثا: تحليل المهارات: ويقصد بها سرد أجزاء المهارات تصاعديا للحصول على منظومة تشترك بها الحواس الخمس وصول للأداء المتقن (عرب، 2020، صفحة 288).

ولقد عرفت عملية تكوين وتدريب معلم التربية الخاصة منحا حديثا مع ظهور ما يعرف بالتكوين على أساس الكفاءات التعليمية، وهذا في منتصف القرن العشرين إذ حددت قوائم خاصة بهذه الكفاءات وما يتصل بها من بحوث ودراسات وهذا ما سمح بإعادة بناء برامج في المؤسسات لإعداد المعلم على أساس هذه الكفاءات وتقويمه بمدى امتلاكه لها (خرباش، 2008، صفحة 154)

وإن الحديث عن الكفاءات التعليمية في عملية التكوين لمعلم التربية الخاصة يقودنا إلى المعايير الواجب تبنيها والحرص على تحقيقها أثناء عملية الإعداد وتكوين معلم التربية الخاصة، وقد تم تحديدها بثلاث معايير أساسية:

أولا–معايير معرفية: مثل: أهداف التربية الخاصة، مبادئها، تعديل السلوك، الإرشاد النفسي، المشكلات الانفعالية لذوي الاحتياجات الخاصة، البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية الفردية بالإضافة إلى التقنية والبيانات الخاصة بدوي الاحتياجات الخاصة.

ثانيا: معايير الأداء: وتشمل السمات الشخصية، الرغبة في العمل، القدرات العقلية، إدارة الأزمات في البيئة الصفية وسرعة البديهة، الكفاءة العالية في التعامل مع الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع بشكل عام.

ثالثا: معايير النتائج: وهي تتعلق بقدرة معلم التربية الخاصة وتكمن في التمهين (عرب، 2020، الصفحات 288–289)

دائما وفي إطار الحديث عن إعداد وتكوين معلم التربية الخاصة فان برامج تكوين المعلم لهده الفئة تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف يمكن تحديدها وفق المجالات التالية:

أ– **إعداد ثقافي عام:** ويهدف هذا المجال إلى ما يلي:

- تنمية مدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع وأهمية دوره في إطار النظام الاجتماعي وتطوره.

- تعزيز صفة المواطنة لدي المعلم وتعميق خلفيته الثقافية اتجاه المجتمع العربي الإسلامي بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة.
- تنمية وعي المعلم بالظروف المجتمعية المختلقة مما يساعد على تبني أطر فكرية منظمة تتيح له فهم مستجدات الأحداث العالمية وتطورها وانعكاساتها على تربية وتأهيل فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنمية مهارات التعليم الذاتي والتفكير العلمي والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير مما يضمن حل مختلف المشكلات الاجتماعية المرتبطة بكل نوع من أنواع الإعاقة.
- مساعدة المعلم على إدراك العلاقة التكاملية الشمولية بين المواد الدراسية والموقف التعليمي، وغايات التربية الخاصة.
- الالمام التام بأهداف التربية الخاصة ومبادئها التعليمية المقدمة اليه.

ب- الإعداد المهني (التربوي):

- بناء شخصية دوي الاحتياجات الخاصة بطريقة سوية.
- الاهتمام بالعمل في ميدان الإعاقة.
- التمكن من طرق التواصل التربوي بين المدرسة والاسرة لمساعدة المعاق ورعايته.
- اتصاف المعلم بالقيم الوجدانية والعاطفية المطلوبة والتي تساعد على اكساب التلميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة للمهارات المطلوبة.
- التحكم في برامج المعاقين لفظيا وحركيا.
- تمتع المعلم بالصبر والمثابرة والتحمل في نقل الخبرة.
- استيعاب الأنشطة المختلفة المتصلة ببرامج إعداد دوي الاحتياجات الخاصة ببرامج اعداد المعاق للحياة المجتمعية والمهنية.

ج- الإعداد الأكاديمي(التخصصي): ويقصد به إعداد المتخصص في مجال من مجالات المعرفة لفئه ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم ذلك عن طريق:

- توفير الوحدات التدريبية لإكساب المعلومات والمهارات التخصصية في تربية الأطفال دوي الاحتياجات الخاصة وتعليمه نظريا وتطبيقيا.
- توفير المراجع الممتازة من حيث دقة المعلومة وإمكانية الاعتماد عليها.
- زيادة عدد ساعات التكوين لمحاكاة التدريس الميداني الممارس في المدارس.
- تنمية قدرات المعلم (المربي) في تعليم وتنمية المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة من مكفوفين وضعفاء البصر، الصم وضعفاء السمع، المعاقين ذهنيا وصعوبات التعلم، اضطرابات النطق والكلام وكذا الموهوبون (خرباش، 2008، الصفحات 157-158-159)

وإن هذه الأهداف مقترنة أساسا بمستوى مهم من مستويات إعداد معلم التربية الخاصة ألا وهو التدريب قبل الخدمة، حيث أنه نظام متكامل يتكون من مدخلات وهي الأهداف، الخطة التدريسية والعمليات، أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له، أما ما يخص مكان هذا الاعداد فيكون إما في الكليات الخاصة أو في كليات التربية وهذا من أجل استكمال التأهيل التربوي للمعلم. (وقيق، جوهر، عيساوي، و العطار، 2021، صفحة 8)، و إلى جانب هذا المستوى فهناك مستوي أخر لا يقل أهمية عن سابقه ألا وهو التدريب أثناء الخدمة حيث يشمل هذا المستوى كل أنواع التدريبات التي تجرى للمعلم مند تثبيته بالخدمة حتي انتهاء خدمته ويأخذ هذا النوع من التدريب اشكالا كثيرة منها:

- **التدريب لرفع المستوى:** ويهدف لرفع مهارة العاملين من أجل متابعة الأساليب الحديثة والتطور التكنولوجي والعلمي في مجال التربية الخاصة.
- **التدريب التنشيطي:** ويطلق عليه التجديد أو إنعاش وتنبيه المهارات.
- **التدريب التبادلي:** فهو يربط المعلومات النظرية بالتطبيق العلمي باستخدام أسلوب ورش العمل والمجموعات حيث يركز على التدريب الميداني العلمي (ناهل، 2016، صفحة 192).

ومن خلال كل ما تم عرضه حول إعداد وتكوين معلم التربية الخاصة وكذا واقع تكوين هذه الفئة في الجزائر يرى الطالب الباحث أنه يوجد فرق بين الدول المتطورة في هذا المجال على غرار الولايات المتحدة الامريكية وبعض الدول الأوربية وحتي بعض دول المشرق العربي من جهة والجزائر من جهة أخرى، إذ أن مستوى التكوين في الجزائر لم يرق لمصاف الدول المتطورة ، ولا زال يعاني من مجموعة مشكلات و صعوبات بدءا برتبة معلم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بحد ذاته وصولا إلي المؤسسات المسؤولة عن إعداد وتكوين المعلم المتخصص في هذا المجال وما يرتبط بها من إمكانيات مادية وبشرية وحتى برامج التكوين بحد ذاتها، إلا أنه يلمس في الآونة الأخيرة نوع من الاهتمام بفئة المعاقين وبداية التركيز على إعداد وتكوين المعلمين المتخصصين وهذا من خلال إعادة النظر في المراكز المتخصصة بإعداد المعلمين المتخصصين وكدا استحداث المدرسة العليا للصم.

11- المشكلات والصعوبات التي تواجهها التربية الخاصة في الجزائر:

يواجه ميدان التربية الخاصة في الجزائر مجموعة من التحديات مرتبطة بعدة مشكلات سواء ما تعلق بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة أو المؤسسات المسؤولة عن تربية وتعليم هذه الفئة وحتى الإطار البشري المسؤول عن رعاية هذه الفئة وفي هذا الصدد فقد طرحت دراسة " ربيع العبروزي (2010)" بعض المشكلات التي تواجه التربية الخاصة في ضوء التشريع الجزائري حيث حددت هذه المشكلات في سبع قضايا أساسية وهي:

أولا- قضية التسمية:

أشار الباحث في هذا الإطار إلى أن التسمية الغالبة للفئات التربية الخاصة في الجزائر وهذا وفق النصوص والتشريعات القانونية تقتصر على المعاقين وإن هذه التسمية تطرح مشكلين أساسين أولهما النظرة السلبية نحو هذه الفئة وما تتركه هذه التسميات (معاق) من آثار على الأطفال من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، أما ثاني مشكلات من خلال هذه التسمية إقصاء بعض الفئات وعدم وجود نصوص تشريعية منظمة كونها لا تدخل ضمن فئة المعاقين ونخص بالذكر هنا صعوبات التعلم والموهوبين.

ثانيا- قضية قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة:

لقد أكد الباحث في هذا الصدد أن التشريعات الجزائرية اكتفت فقط بتحديد بعض أدوات القياس بصفة عامة دون الإشارة إلى أنواعها وخصائصها وكيفية بنائها وكذا الجهة المسؤولة على تطبيقها.

ثالثا- قضية الدمج الأكاديمي والاجتماعي:

لقد بين الباحث في هذا الجزء أحقية الأطفال المعاقين في التمدرس في الأوساط الطبيعية وألزمته بصفة إجبارية في بعض الحالات مع مراعاة استحالة التمدرس لبعض الفئات الخاصة وهذا وفق ما أكدته النصوص والتشريعات في القوانين الجزائرية، إلا أنه ورغم هذا فإن قضية الدمج تبقى نسبية لما تواجهه من تحديات لعل من أبرزها ضرورة تطبيق التشريعات بحذافيرها دون أي نقصان، وكذا النظرة الاجتماعية نحو فئة المعاقين وما تخلفه من آثار.

رابعا- قضية الإطارات العاملة في مجال التربية الخاصة:

ذهب الباحث في هذا السياق إلي التأكيد على أن التشريعات والقوانين الجزائرية لم تراع الاحتياجات من حيث المعلمين والمربين المسؤولين على رعاية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة مع التزايد الكبير لهذه الفئة، كما أغفلت هذه التشريعات أحقية المختصين في هذا المجال في تكوين أكاديمي جامعي على غرار بقية الدول، حيت اكتفت التشريعات المحلية على تحديد أماكن تكوين هذه الفئة ببعض المراكز الخاصة وحتي المعاهد ورغم وجود بعض التخصصات الجامعية والتي لها علاقة مباشرة بهذه الفئة إلا أنه وفي أغلب الأحيان ترفض شهادات المختصين للعمل في المراكز الخاصة بالمعاقين بحجة عدم مناسبة الشهادة لطبيعة الوظيفة.

خامسا- قضية التنسيق بين القائمين على شؤون التربية الخاصة: لقد رأى الباحث في هذا الخصوص أنه ورغم تأكيد التشريعات والنصوص القانونية على ضرورة التنسيق بين مختلف الجهات الوصية على ذوي الحاجات الخاصة، إلا أن هذه التشريعات أتت بصفة عامة دون تحديد وظيفة أي جهة، كما خلت هذه النصوص من صفة الإلزامية القانونية لدور الأسرة في ظل هذه الأقطاب المتعدد والتي تتعامل مع فئة ذوي

الاحتياجات الخاصة، واقتصرت في أدوار ثانوية محصورة في بعض المساعدات المادية، وإلي جانب كل هذا فإن هذه القوانين لم تراعي ضرورة تقديم خدمات نفسية وإرشادية لأسر الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا الحاجة إلي مراكز خاصة للإرشاد النفسي والاسري بهدف التكفل بهذه الفئة

سادسا – قضية التدريب والتأهيل المهني: حسب الباحث فإن المواد القانونية في الجزائر منصفة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة أكدت على حقهم في التكوين والترقيات المرتبطة بالمهنة، إلا أنه يوجد تأخر في إصدار المراسيم التنظيمية والتنفيذية المنظمة لتطبيق هذه المواد، وكذا الرقابة فيما يخص الدمج المهني الخاص بفئة المعاقين.

سابعا– قضية الوقاية من الإعاقة: وختتم الباحث حديثه عن المشكلات المرتبطة بالتربية الخاصة في الجزائر بحديثه عن الوقاية من الإعاقة حيث أكد على أن أكبر مشكل يواجه الوقاية في الجزائر يتمثل في التمويل الكافي والتنظيم الجيد وبالأخص الممارسين المختصين أنظر دراسة (العبزوزي، 2010).

انطلاقا مما تم عرضه يمكن القول أن التربية الخاصة في الجزائر لاتزال بحاجة ماسة لقوانين وتشريعات منظمة وداعمة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة سواء من حيث التصنيف الشامل أو التشخيص والكشف، وكذا إعداد المختصين في هذا الميدان وحتي الدمج الأكاديمي والمهني الخاص بهذه الفئة وغيرها من القضايا الأخرى وأن نجاعة هذه القوانين مرتبط بنصوصه التنظيمية والرقابة الصارمة مع مراعاة القوانين لخصوصية كل فئة من فئات التربية الخاصة، وخدمة للدراسة الحالية ومن أجل إعطائها طابع إجرائي ومزيد من التخصص يرى الطالب الباحث أنه توجد مشكلات متعلقة أساسا بالمعلم الخاص بتعليم هذه الفئة لعل من أبرزها:

- مشكلة التسمية ومن أشهر التسميات في التشريعات الجزائرية المعلم المتخصص عوض معلم التربية الخاصة.
- مشكل التكوين: إعداد وتكوين المعلمين المتخصصين عادة يكون في مراكز متخصصة بدلا من الجامعات.
- مشكلات مرتبطة بالعمل وظروفه مثل الظروف الفيزيقية والإمكانيات المادية.
- مشكلات متعلقة بالتكيف والتوافق المهني.
- مشكلات شخصية وذاتية خاصة بالمعلم وحياته العامة.

خلاصة الفصل

من خلال ما جاء في هذا الفصل يمكن القول إن ميدان التربية الخاصة في الجزائر مازال يعاني من بعض المشكلات، رغم الجهود الحفيفة للنهوض بهذا المجال ولعل من أبرز هذه المشكلات ما تعلق بالمعلم سواء من حيث الاعداد والتكوين أو ما تعلق بطبيعة المهنة وظروفها وهذا ما يدعو بالضرورة للقيام بمجموعة من الدراسات والبحوث تهتم بالمعلم خاصة ما تعلق بالتوافق مع المهنة.

الفصل الثالث: تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة

تمهيد:

تساهم النظرة الإيجابية للأفراد نحو أنفسهم في بناء شخصية سوية خالية من الاضطرابات، على عكس النظرة السلبية والتي قد تحمل في طياتها مجموعة من الاضطرابات والأزمات، وإن هذا التقييم سواء كان بالإيجاب أو بالسلب و هو ما يعرف بين المشتغلين في علم النفس بتقدير الذات وهو جد مهم ومحور أساسي في الشخصية، وعلى أساسه يتحدد مستقبل الأفراد، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام واسع منذ القدم خاصة تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين، ومع التطور العلمي أتسع هذا المفهوم ليشمل فئات أخرى ومجالات حياتية مختلفة ومن بينها المهنيين ونخص بالذكر هنا تقدير الذات عند عمال المصانع والأطباء والمعلمين ... الخ، وسيحاول الطالب الباحث من خلال هذا الفصل تسليط الضوء بنوع من الإسهاب على ماهية تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة ولكن وقبل كل هذا سيتم الإشارة ولو بشكل مختصر إلى مفهوم الذات وأهم المفاهيم المرتبطة به وهذا حتى تتضح الرؤية فيما يخص موضوع تقدير الذات.

1-مفهوم الذات:

قبل الحديث عن مفهوم الذات لا بد للإشارة ولو بشكل مختصر لتطور هذا المفهوم عبر التاريخ، إذ يعد مفهوم الذات قديما قدم الإنسان نفسه، حيث عرف بمجموعة من التسميات على غرار النفس، الأنا و الروح...الخ، ولعل الإرهاصات الأولى في هذا المجال نجدها في أعمال الفلاسفة اليونان وبالتحديد في أعمال هوميروس والذي ميز الجسم المادي والوظيفة غير المادية للإنسان حيث أطلق عليها فيما بعد اسم النفس والروح (Psyche ,Spirit,Soul) وأحيانا بالذات (Self) أو الأنا (Ego) (بوتعني، 2013، الصفحات 116-117)،أما في العصور الوسطى فقد برزت مجموعة من الإسهامات لعلماء العرب في هذا المجال على غرار ابن سينا (980، 1037) والذي أكد علي أن مفهوم الذات هو الصورة المعرفية للنفس البشرية اذ يقول: إننا نواجه نفسا واحدة لا أكثر، أي أن هذا لا يمنع أن تكون لها مراتب تكاملية مرتبة الواحدة بعد الأخرى، إذ أطلق عليها (قوة النفس) (بوتعني، 2013، صفحة 17) ، أما الغزالي (1058- 1111) فيقول النفس البشرية تولد صفحة بيضاء وخالية من أي نقش (بوتعني، 2013، صفحة 117)، وفي القرن السابع عشر ميلادي ظهر مبدأ الثنائية في أوروبا الغربية وكان الفيلسوف الرياضي الفرنسي ديكارت (1596-1656) قد اهتم بمسالة الثنائية بين الجسم والروح، حينها أطلق مقولته الشهيرة "أنا أفكر إذا أنا موجود" (بوتعني، 2013، صفحة 117)

ويعد عام (1860) نقطة تحول في دراسة مفهوم الذات إذ يعد وليام جيمس WILLIAM James أول من قدم مفهوما سيكولوجيا للذات، وقد عرفها على أنها إحساس فردي بالهوية، وميز بين الذات كهدف للخبرة الذاتية وبين الذات كهدف موضوعي (عبد الستار، 2010، صفحة 322)

وبالرجوع إلى مفهوم الذات فقط طرح هذا المفهوم جدلا واسعا بين العلماء باختلاف اتجاهاتهم النظرية مما افرز لنا مجموعة من المفاهيم حول الذات تختلف فيما بينها، وفيما يلي عرض لأهم هذه المفاهيم:

تعريف وليام جيمس: رأى أن الذات في المجموع الكلي كل ما يمكن أن يرى الفرد انه له، وأشار الي ثلاثة أنواع من الذات:

1- **الذات المادية:** وهي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته وممتلكاته.
2- **الذات الاجتماعية:** وتتضمن نظرة الآخرين نحو الفرد
3- **الذات الروحية:** وتتضمن انفعالات الفرد ورغباته (DAMON, 1988, p. 56)

تعريف كوبر سميت و فيلدمان: بأنه المعتقدات والتصورات والافتراضات التي يكونها الفرد عن ذاته أي أنها نظرة الشخص عن نفسه كما يتصورها وينظمها من الأنا الأعلى، كما انه تنظيم نفسي نواته تقويم الفرد لذاته وان الحاجة الأساسية لكل فرد هي تطوير هذا التنظيم وصيانته (قديفة، 2014، صفحة 35)

تعريف ميد MEAD1934: فينظر إلى الذات على أنها شيء مدرك ويؤكد أن ذات الشخص تستجيب لشعور معين ولاتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرين لها (قحطان ا.، 2004، صفحة 20)

تعريف كارل روجرز: يقول الذات عبارة عن أسلوب الفرد في النظر إلي نفسه فالذات هي شعور الفرد بكيانه، ووجوده ووظيفته، أي هي فكرة الشخص عن نفسه كمصدر للفعل (دودار، 1992، صفحة 34) كما يري كارل روجرز أيضا 1959ROGERS : أن الذات عبارة عن تنظيم عقلي ومعرفي منظم لعدد من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاتها المتعددة (قحطان ا.، 2004، صفحة 27)

تعريف سيموندس1951 SYMANDES: فيدمج بين نظرية فرويد في التحليل النفسي وبين الفلسفة الاجتماعية لميد، فيرى أن الأنا هي مجموعة من العمليات المتعاقبة، أما النفس فهي الكيفية التي يتعامل بها الشخص مع نفسه، وتعتبر الأنا والنفس مظهرين مميزين للشخصية وأن هناك تفاعل بينهما (عبد العزيز، 2012، صفحة 11)

تعرف ميشل ريتشارد MISHEL Richard**:** مفهوم الذات هي الصورة التي يشكلها الفرد حول نفسه مثل (أنا شخص اعتيادي، أنا ذكي، أنا جميل...الخ) (MISHEL, 1981, p. 494)

تعريف رويال Ruel: إن لمفهوم الذات طبيعة معرفية Cognitive فمفهوم الذات يعبر عن مجموع الأفكار والمشاعر، كما يمثل مجموعة معقدة من الإدراكات والمعارف والتصورات التي يبينها الفرد حول ذاته والتي تؤثر مباشرة على أفعاله وتصرفاته ويظهر ذلك من خلال تفاعله مع الآخرين (بن صغير ، 2015، صفحة 35).

كما يعرف مفهوم الذات بأنه التقييم الخاص والمميز لكل أبعاد الذات (صورة الذات والذات المثالية) (محمدي، 2008، صفحة 926)

انطلاقا من كل هذه المفاهيم يمكن تعريف الذات على أنها الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه أو ذاته وتشمل جميع جوانبه النفسية والجسمية والاجتماعية، كما يمكن استنتاج من خلال كل هذا النقاط التالية:

- الذات مفهوم متعدد الأبعاد.
- الذات مفهوم ديناميكي متطور.

- الذات مفهوم لا يمكن قياسه إنما يستدل عليه من خلال السلوك.
- الذات مفهوم افتراضي ليس من الضرورة أن يكون مطابق لواقع الفرد

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

كما سبق الحديث أعلاه فإن مفهوم الذات من المفاهيم المعقدة التي يصعب إعطاء تعريف جامع لها لتداخلها وترابطها مع مجموعة من المفاهيم، وفيما يلي تحديد لأهم المفاهيم التي لها علاقة مباشرة بمفهوم الذات.

2-1 الأنا: يفرق "يونغ" بين مفهوم الذات والأنا حيث أن الأنا هو موضوع وعي في حين الذات هو موضوع كلي للشخص بما فيه اللاوعي (بوتعني، 2013، الصفحات 116-117).

ومن خلال وجهة نظر يونغ يمكن القول أن الأنا جزء من الذات يعبر عنها بالمواضيع الشعورية.

2-2 صورة الذات: حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن صورة الذات هي" الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها وقد تختلف صورة الذات كثير عن الذات الحقيقية (حنفي، 1976، صفحة 127)

2-3 احترام الذات: هو القدرة على تثمين أو تقدير طبيعة الانفعالات الشخصية ويرتكز ذلك على عدم الشعور بالذنب في حالة التعبير عن الخوف، السعادة، الغضب والفرح، إذا تم ذلك التعبير بصورة تتناسب مع المواقف المرتبطة به (عبد العزيز، 2012، صفحة 14).

2- 4 تحقيق الذات: يشير" ماسلو MASLOW إلي أن تحقيق الذات هو أن يكون للفرد اتجاها واقعيا وأن يتقبل نفسه والآخرين والعالم الخارجي كما هو، وأن يتمركز حول المشاكل بدل من تمركزه حول نفسه وأن يتسم بالاستقلال الذاتي عن الأخريين، ويرى أدلر Adlerان تحقيق الذات يعني السعي وراء تحقيق التفوق والأفضلية والكمال التام (ابوزيد، 1997، صفحة 84).

وإن هذا المفهوم هو أرقى وأسمى الحاجات الإنسانية التي يسعي الفرد لإشباعها وهذا ما يتجسد من خلال هرم ماسلو للحاجات الإنسانية.

2-5 كفاءة الذات: تقاس الكفاءة الذاتية بمستوى الأداء الذي يشعر الفرد بأنه قادر على تحقيقه في نشاط معين لذلك فهو مقياس شخصي لاحتمال مستوى النجاح في نشاط معين (LÉOPOLD, 2016, p. 31)

2-6 تحقير الذات: هو إذلال الذات وما يصاحبها من الشعور بالنقص، وهو كذلك حط المرء من شأن نفسه أو الإحساس السلبي بالذات أو الإحساس بالدونية (مجدوب ا.، 2015، صفحة 37).

2-7 تقبل الذات والآخرين: تقبل الذات هو إحساس موضوعي نسبيا ويتمثل في معرفة الفرد لقدراته وانجازاته مع الاعتراف والتقبل لحدوده، ويعد تقبل الذات في الأغلب مؤشرا ومقياس الصحة الفرد النفسية (APA, 2009, p. 454)

2-8 الوعي أو الشعور بالذات: يعرف BUSS الشعور بالذات على أنه سمة أو نزعة الفرد إلى الانتباه لذاته وتنطوي على جانبين هما الشعور بالذات الخاصة حيث يتمركز انتباه الفرد على أفكاره الداخلية، دوافعه، خططه، مشاعره والشعور بالذات العام حيث يتركز انتباه الفرد على الكيفية التي يستطيع من خلالها تكوين انطباع جيد عنه لدى الآخرين (عبد الستار، 2010، صفحة 295).

3- تعريف تقدير الذات:

يعد تقدير الذات أحد المحددات الأساسية للذات ومن أكثر المفاهيم التي حضت باهتمام المشتغلين في مجال علم النفس حيث اختلفت آراءهم حول هذا المفهوم باختلاف اتجاهاتهم النظرية، وفيما يلي عرض أهم الآراء حول هذا المفهوم:

تعريف وليام جيمس WILLIAM Jeams: هو أول من قدم مفهوم لتقدير الذات سنة 1892 حيث اعتبره شعور بقيمة الأنا الذي يتحدد من خلال الموازنة والمطابقة بين ما يسعى الفرد لتحقيقه وما استطاع أن يحققه فعلا، أي الموازنة بين الطموح والواقع (حمري، الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، 2017، صفحة 71).

تعريف كوبر سميت: COOPER Smith: أن تقدير الذات يعكس مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وفيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية فتقدير الذات وفق كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق (BAUDIN, 2009, pp. 139-140).

تعريف روزنبيرغ: تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة السلبية أو الإيجابية نحو نفسه ويعني هذا أن الفرد ذو تقدير الذات المرتفع يعتبر نفسه ذو قيمه و أهميه، بينما الفرد ذو تقدير الذات المنخفض يتميز بعدم الرضا عن نفسه ورفض الذات واحتقارها، كما يعني تقدير الذات الفكرة التي يدرك بها الفرد كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له (ROSENBERG، 1979، صفحة 54).

تعريف زيلر:" انه تقييم ينشأ ويتطور من خلال الإطار الاجتماعي للفرد " (ZILER, 1967, p. 84)

تعريف روجرز: ROGERS1969: تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي (ROGERS, 1969, p. 37)

تعريف هارتر: تقدير الذات بأنه مستوى التقدير والاعتبار العام الذي يحمله المرء لنفسه كشخص، مع إضافة مفهوم متعدد الأبعاد (JULIE , 2019, p. 16).

تعريف كارلسون: تقدير الذات على أنه مجموعة الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة لخصائصه الانفعالية والعقلية والجسدية (CARLSON, 2000, p. 45).

تعريف لوسيير LECUYER 1978: أن تقدير الذات يشمل كل تصريح يشير إلي حكم إيجابي أو سلبي على الذات انطلاقا من جهة قيمة الشخص أو مفروض من الخارج وينقسم تقدير الذات إلي قسمين:

– **قسم الكفاءة:** ويشير إلى كل تصريح للفرد يترجم إحساس حقيقي بالفعالية أو المردودية.

– **قسم القيمة الفردية:** وتضم التصريحات المتضمنة لحكم تقيمي إيجابي أو سلبي اعتماد على معايير معينة (حدواس ، 2013، الصفحات 115–116).

تعريف ايزاك: ISAACS 1982: أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس والرضا عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه القدرة مما يجعله ندا للآخرين (حدواس ، 2013، صفحة 115)

تعريف محمد جمال: أن تقدير الذات يتمثل في الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه بخصوص قيمته ووضعه الشخصي وذلك في ضوء الانطباعات والاستنتاجات التي تتكون من خلال مراجعته لذاته وتفحصه لوضعيته وقدراته وإمكانياته ونشاطاته وانجازاته ومدى تمكنه من إشباع حاجاته وقدراته على مواجهة متطلبات حياته (حدواس ، 2013، الصفحات 116–117).

تعريف شوامرة نادر طالب2014: باعتباره تقييما عاما لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية وينعكس هذا التقييم في ثقة الفرد بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها، وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته (نادر، 2014، صفحة 575).

وبناء على هذه التعاريف المتعددة يمكن اختصار مفهوم تقدير الذات على أنه الحكم الذي يصدره الفرد حول ذاته سواء كان إيجابيا أو سلبيا حيث ينعكس هذا الحكم على سلوكيات الأفراد ويتم الاستدلال عليه من خلال الثقة بالنفس أو الإحباط، أما إذا أردنا الحديث بنوع من التخصيص لهذا المفهوم لدى معلم التربية الخاصة فهو لا يختلف اختلاف كبير عن مفهوم تقدير الذات لدى الأفراد عامة، ويمكن إعطاء مفهوم التقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة على أنه مجموعة الأحكام والاتجاهات والآراء التي يشكلها المعلم حول ذاته انطلاقا من أحكامه الخاصة وأحكام الآخرين حوله (زملاء، مسؤولي أسر الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة، الأسرة والمجتمع)، سواء كانت هذه الأحكام بالإيجاب أو بالسلب ويمكن الاستدلال عليها من خلال سلوكيات المعلم وما يرافقها من انفعالات داخل أو خارج العمل.

4- العلاقة بين الذات وتقدير الذات:

في الأبحاث التي قام بها فوكس (FOX 1990) ميز بين الاصطلاح الوصفي "مفهوم الذات" والاصطلاح الوجداني العاطفي تقدير الذات، ففي تعليقه يقول أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلاله باستخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل" انا طالب، أنا إنسان، أنا رجل وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعدد الجوانب، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها وببساطة فان مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة (الدوسري، 2002، صفحة 87).

- **يري شافيلسون وزملاءه** " أن مفهوم الذات يعرف بشكل عام بوصفه " إدراكات الفرد عن نفسه، وهذه الادراكات تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيراتها لبيئة التي يعيش فيها والتقييمات من جانب الآخرين المهمين في حياته له، ومواصفاته وسلوكه، أن التفرقة بين وصف الذات(Self-description) وتقييم الذات (self-evalea) لم يتضح بعد لا من الوجهة النظرية ولا من الوجهة العملية، وبناء على ذلك، فإن مفهوم الذات وتقدير الذات (Self-esteem) تم استخدامها بتبادل وبنفس المعنى في الأدب النفسي ويستدل شافيلسون وزملاؤه على قولهم بان مقياس تقدير الذات(كوبرسميت) وهو أكثر المقاييس انتشارا يستخدم كمقياس لمفهوم الذات العام (SHAVELSON, SHAVELSON, & STANTON, 1976, p. 411).

- **وتشير ليلى عبد الحافظ** إلى أن الذات يتضمن معلومات عن صفات الفرد كما أوضحت أيضا أن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهما انفعاليا عن الذات (حمري، الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، 2017، صفحة 57).

- **كما قام كوبر سميت بالتفرقة بين مفهوم الذات ومفهوم تقدير الذات:** ويمكن إيجاز فكرته فيما يلي:

مفهوم الذات يشمل آراء الشخص عن نفسه، بينما تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه لنفسه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، وبالتالي يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض بحيث يشير الي معتقدات الفرد اتجاه ذاته، وبهذا يكون تقدير الذات هو «الحكم على صلاحيته معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يكنه حول ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر» كما يشير إلى ثلاث نقاط يجب أخدها بعين الاعتبار

أ- يركز التعرف على تقدير الذات عامة في المواقف الثابتة والدائمة على تقديرها في المواقف النوعية أو الطارئة، ولكن تعالج كل منها مستوى الفرض لذاته ويختلفان في عمومية وثبات المفهوم والظروف التي يتكون خلالها.

ب- يختلف تقدير الذات تبعا للخبرات المختلفة التي يمر بها الفرد فقد يعتبر نفسه جيد جدا كتلميذ ولكنه ضعيف كموسيقي، فالتقدير الكلي للفرد هو مجموعة تلك المجالات طبقا لأهميتها لذلك.

ج- يختبر الفرد أدائه وقدراته واتجاهاته طبقا لمعاييره وقيمه فيصل في النهاية إلى قرار، إما يحمل اتجاهات سالبة أو موجبة نحو ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بسلوك الظاهر. (مجدوب ا.، 2015، صفحة 31)

رغم التقارب الكبير بين المفهومين (الذات وتقدير الذات واستخدامهما كمفهوم واحد وهذا ما أكد عليه شافيلسون إلا أن الطالب الباحث يتفق مع ما جاء به كل من فوكس وكوبر سميت، ليلى عبد الحافظ بوجود فرق بين المفهومين الذات وتقدير الذات حيث يشير المفهوم الأول (الذات) إلى فهم أو رؤية الفرد اتجاه ذاته في حين يشير المفهوم الثاني (تقدير الذات) إلي تقييم الفرد لذاته بتحديد مواطن القوة والضعف فيها، ومنه فإن مفهوم الذات ذو بعد معرفي في حين تقدير الذات ذو بعد وجداني عاطفي.

5- أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يضعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، مما جعل المنظرين في مجال الصحة النفسية يؤكدون على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان (فروم) أحد الأوائل الدين حددوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكل من أشكال العصاب ويقول عبد الرؤوف (1985) أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد وأن الإنسان يسعى لتحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجات مختلف دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن، ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة ، ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أو المنخفض للذات، ويختلف تقدير الذات حسب الموقف إذ يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات إيجابيا إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية وتحترم الذات الإنسانية وتكشف عن قدراتها وطاقتها، أما إذا كانت البيئة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية وبسوء تقديره لذاته (حمامة، 2010، الصفحات 81-82)،

وإن تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته، وطريقة تفكيره وعمله ومشاعره نحو الآخرين ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته وفاعليته في حياته

العملية والاجتماعية فلا يجب أن تكون إخفاقات وعثرات الماضي عجلة تقودنا للوراء وتقيدنا عن السير قدما، بل العكس يجب أن يكون الماضي سراجا يمدنا بالتجارب والخبرة في كيفية التعامل مع القضايا والأحداث، ولكن يعتمد ذلك على مستوى تقديرنا لذاتنا و تجاربنا الفردية (سمور و خليل، 2010، صفحة 20)

انطلاقا من أهمية تقدير الذات بصفة عامة يمكن القول إن تقدير الذات جد مهم بالنسبة لمعلم التربية الخاصة فهو يساهم في تحقيق الصحة النفسية للمعلم، ويجعله متوافق مع الآخرين ويبني معهم علاقات اجتماعية بناءة، كما يساهم تقدير الذات المرتفع في زيادة دافعية المعلم وتوجيه الأهداف وتعزيز الثقة بالنفس، وكل هذا من شأنه أن ينعكس إيجابا على أدائه وعلاقته مع تلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- مكونات تقدير الذات:

يرتكز تقدير الذات على ثلاث مكونات وهي حب الذات، النظرة إلى الذات والثقة في الذات فتواجد هذه المكونات الثلاثة وبنفس القدر ضروري لتحقيق تقدير ذات متزن.

6-1 حب الذات: يعتبر من أهم مكونات تقدير الذات فهو يساعد الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترضه في حياته ويحميه من الوقوع في اليأس، وهذا رغم إدراكه لنقائصه وحدوده، حيث يكون هذا الحب الذي يحمله الفرد لنفسه بدون قيد ولا شرط وتجدر الإشارة أن حرمان الذات من هذا الحب يرجع أساسا إلي الطفولة الأولى مما يصعب تداركه فيما بعد، فقد وجد أن الكثير من الأشخاص الذين يعانون حرمان في حبهم لذواتهم يقعون عرضة لاضطرابات في الشخصية، ويظهر أن حب الذات هو الركيزة الأولى لتقدير الذات وهذا ما يجعل تشخيصه صعب فليس من السهولة بمكان الكشف عن الدرجة الحقيقية للحب الذي يكنه الفرد لذاته.

6-2 النظرة للذات: تعتبر النظرة للذات الركيزة الثانية لتقدير الذات وهي تمثل تقيم الفرد لصفاته المختلفة وإمكانياته وقد يكون هذا التقييم إيجابيا أو سلبيا مبنيا على أسس حقيقية، لذلك يظهر أنه من الصعب أن نفهم فهما صحيحا النظرة إلى الذات لأن الذاتية تلعب دور كبير فيها، وهذا ما يفسر الفرق بين نظرة الشخص المضطرب لذاته ونظرة الغير له، حيث أن تقديره لذاته يكون ضعيفا في الغالب لأنه يتصف بعيوب لا يدركها غيره.

6-3 الثقة في الذات: تشكل الثقة في الذات الركيزة الثالثة لتقدير الذات وهي خاصة بأفعالنا وسلوكنا، فثقة الفرد بذاته تجعله يفكر بأنه يستطيع التصرف بطريقة مناسبة إزاء المواقف الهامة، وتجدر الإشارة إلى أنه يسهل الكشف عن ثقة الفرد بذاته، لأنها تظهر جليا من خلال تصرفات الفرد عند تعرضه لمواقف غير

متوقعة أو جديدة والجدير بالذكر أن هذه المكونات الثلاثة لا تعمل بمنعزل عن بعضها إنما هناك علاقة تفاعلية بينهم (ANDRÉ & LELORD, 1999, pp. 14-18).

7- العوامل المؤثرة على تقدير الذات:

توجد مجموعة من العوامل تساهم في ارتفاع أو تدني مستوى تقدير الذات ويمكن تصنيفها إلي عوامل ذاتية متعلقة بالفرد وعوامل خارجية متعلقة بالبيئة وفيما يلي عرض مفصل لهذه العوامل:

7-1 العوامل الذاتية:

7-1-1 صورة الجسم: إن صورة الجسم والمظهر الخارجي والقدرة العقلية لهم دور هام في تقييم الفرد لذاته، و قد أشار أدلر أن القصور العضوي لوجود خلل جسمي في أي عضو يؤثر على صحة الشخص النفسية وبشعوره بالعجز والدونية (الانوار، 2005، صفحة 17).

ومن هذا المنطلق يرى الطالب الباحث أن أي إعاقة أو مرض أو عاهة جسمية تؤثر في تقييم ونظرة الأفراد لذواتهم.

7-1-2 السن: أشارت الكثير من الدراسات إلى أن مفهوم الذات يتطور مع التقدم في السن ومن إحدى سمات مفهوم الذات لكنه يتطور بدرجات متفاوتة لعوامل متعدد كالجنس والصنف الاجتماعي والتعلم والقدرات العقلية وغيره، فعملية التقدم في السن مسألة حتمية، وأن مفهوم الذات يتبع ذلك مادام هناك زيادة في المعارف والخبرات التي يتميز بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال حول العلاقة بين مفهوم الذات والعمر نذكر منها:

دراسة لابد ومولر(LARNED and MULLER1979): والتي هدفت إلي معرفة التغيرات التطورية التي تحدث لمفهوم الذات وتقدير الذات لدى الطلاب المكسيكيين الأصلين الجدد من الصف الأول حتى الصف التاسع وتوصلت الدراسات إلى أن تقدير الذات يختلف من صف لآخر، حيث أن التقييم يزداد تمايزا مع تقدم النمو، بحيث تكون هناك تقييمات مختلفة باختلاف مجالات التفاعل ويتطور ذلك وفقا لملاحظات المرء عن ذاته ولإدراكه كيفية رؤية الآخريين له (عبد العزيز، 2012، صفحة 40).

وفي هذا الصدد يرى الطالب الباحث أن عامل السن جد مهم في تحديد مستوى تقدير الذات إذ تقييم ونظرة الأفراد لذواتهم تتفاوت من مرحلة عمرية إلى أخري فتكون متدنية ربما في مرحلة الطفولة والشيخوخة وتكون أكثر إيجابية في المراحل العمرية الأخرى.

7-1-3 الخوف والانطواء: من العوامل المؤثرة على تقدير الذات، إذ يعد الخوف الشديد من العوامل المرضية التي تؤثر على تقدير الذات كما يساهم الخوف من الآخرين وتجنبهم وقلق المستقبل في تدني مستوى تقدير الذات لدى الأفراد (الدخاخني، 1999، الصفحات 15-17).

وفي هذا الإطار يرى الطالب الباحث أن إي سلوك مرضي مثل الخوف والقلق والانطواء من شأنه أن يؤثر على الصحة النفسية للأفراد وبالتالي على تقييمهم لذواتهم وهذا ما يفسر تدني مستوى تقدير الذات في هذه الحالة.

كما توجد مجموعة من العوامل الذاتية المؤثرة على تقدير الذات من بينها سلوكيات الأفراد ومستوى التحصيل الدراسي والصحة النفسية

2-7 العوامل البيئية (الخارجية)

العوامل البيئية: يشير ماسلو و ميثليمان METTELIMON&MASLOW إلي العوامل الآتية:

7-2-1عوامل ثقافية: كالنظام والاستبداد في أسلوب التربية سواء داخل الأسرة أو المدرسة.

7-2-2عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: كالحماية القائمة على تسلط الوالدين والمنافسة مع الأخوة الأكبر، ومحاولة استثارة غيرة الطفل بمقارنته بأطفال آخرين، كذلك انعدام الاستقلالية وكذا الاعتماد على الغير

7-2-3 عوامل ناشئة من الموافق الجارية: كالعيوب الجسمية، وضآلة النجاح والشعور بالاختلاف عن الغير، والرفض من الآخرين، والعجز عن الوفاء بما تتطلب أمور الحياة من الصفات الذكورية أو الأنثوية ونظرة الآخرين على أنه طفل صغير يحتاج للحماية.

7-2-4 دور الأسرة: يؤكد أدلر ADLER على أهمية تكوين شخصية الطفل، وأثر علاقة الوالدين بأبنائهم في نموهم الاجتماعي، ثم حلل أخطاء البالغين في تنشئة الأطفال، فمن الناس من يحمل الطفل مالا طاقة له به فيشعر بضعفه وعجزه، ومنهم من يعامله على انه دمية لا تصلح إلا للعب بها، وتتأثر فكرة الفرد عن ذاته بمدى استجابات التقدير التي يتلقاها من الآخرين خاصة الوالدين، فمن خلال هذه الاستجابات تتكون فكرة الفرد عن ذاته ويؤثر ذلك في مدى قبول الطفل ورفضه لذاته.

وفي هذا الصدد يرى كوبر سميت COOPER Smith أن هناك عوامل من قبل الأسرة تلعب دورا هاما في تقدير الذات المرتفع وهي:

- ✓ القبول الأبوي للطفل.
- ✓ الاحترام وحق حرية الرأي
- ✓ الحدود الملزمة والمحددة بوضوح على سلوك الطفل. (سيد مصطفى ، 2007، صفحة 19)

بالإضافة إلى كل هذه العوامل يمكن إحصاء عوامل أخرى مثل المدرسة، جماعة الرفاق، مكان العمل

ومن خلال ما سبق ذكره يرى الطالب الباحث أنه توجد مجموعة من العوامل التي تؤثر على تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة يمكن حصرها في عوامل داخلية مثل(الجنس، السن، الحالة الجسمية...الخ) وعوامل بيئية مرتبطة أساسا بظروف العمل مثل (العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع التلاميذ ونظرته إلي مهنة تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة).

8-مستويات تقدير الذات:

حدد كوبر سميت ثلاثة مستويات لتقدير الذات لدى الأفراد وهي:

1- **المستوى المرتفع:** ويشمل من لديه درجة عالية من تقدير الذات وهم أفراد نشطين وناجحين اجتماعيا وعلميا وأكاديميا.
2- **المستوى المنخفض للذات:** يشمل الأفراد الضعفاء أكاديميا واجتماعيا وغالبا ما يعانون من ضغوط نفسية وعصبية واضطرابات سلوكية.
3- **المستوى المتوسط:** ويقع الفرد ذو التقدير المتوسط بين هذين النوعين وتكون إنجازاته متوسط (عزت، 2004، صفحة 515)

كما صنف ماشيك تقدير الذات إلى مستويين مستوى مرتفع (عالي) ومستوى منخفض (متدني) لتقدير الذات،

- **المستوى العالي (المرتفع) لتقدير الذات:** عرف جوزيف موتان تقدير الذات العالي بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه ناجح وجدير بالتقدير، وتنمو لديه الثقة بقدراته لإنجاز الحلول لمشكلاته ولا يخاف في المواقف التي يجدها حوله، بل يوجهها بكل إرادة. (دحماني و ذيب ، تحديد منحى تعزيز و تنمية تقدير الذات في ضوء النظريات، 2021، صفحة 149)

المستوى المنخفض (المتدني): يعرفه روزنبرغ بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها. (بن درف و مكي ، تقدير الذات في بيئة العمل، 2020، الصفحات 148-149)

ومن خلال ما تم عرضه أعلاه يلاحظ الطالب الباحث شبه اتفاق بين العلماء على وجود مستويين أساسيين لتقدير الذات المستوى المرتفع (العالي)المستوي المنخفض (المتدني)، وفيما يلي تحديد لأهم الخصائص التي يتميز بها الأفراد في كل مستوى.

- ✓ **المستوى المنخفض:** يشير رايتسمانWRIGHTSMEN 1983 إلى أن هناك صفات مرتبطة بتقدير الذات المنخفض وهي:

1- معاناة من مشاكل انفعالية كالقلق، الأرق والأعراض السيكوسوماتية.
2- قلة الثقة في النفس وصناعة أهداف محدودة تمنعهم من النجاح.

3- الارتباك في إقامة علاقات اجتماعية وعادة ما يتميزون بالرفض الاجتماعي.

4- الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات سلبي يكونون أقل قابلية للتصديق وغير جديرين بالثقة.

✓ **مستوى الذات المرتفع** يورد سانتريك بعض المؤشرات السلوكية الايجابية الدالة على تقدير الذات منها:

1- إملاء التوجيهات والأوامر للآخرين.

2- التعبير عن الأفكار والعمل التعاوني.

3- مشاركة الاخرين في الأنشطة الاجتماعية (الريماوي، 2003، صفحة 231)

9- نماذج القياس:

أدت الاختلافات النظرية فيما يتعلق بطبيعة تقدير الذات إلى ظهور نوعين من نماذج القياس النماذج أحادية الأبعاد والنماذج متعددة الأبعاد (ليونوفاوجريلو 2009)

9- 1نمادج أحادية البعد: وفق(لبارو 2006): تصور النماذج أحادية البعد تقدير الذات كمفهوم عام، يغطي مفهوم الذات بالكامل، فتقدير الذات هو التقدير العام الذي يمتلكه الفرد لنفسه بناء على هذا الطرح، اعتمد روزنبرغ على اقتراح الاستحواذ المباشر على الدرجة الفردية لتقدير الذات عن طريق استبيان أحادي البعد للتقييمات الذاتية العامة وغير السياقية، تم رسم التشابه بين النماذج النظرية الأولى لمفهوم الذات ونموذج سبيرمان للذكاء الذي من المفترض أن يمثل العامل G (العامل العام) الذكاء العام يستند هذا التوازي إلي افتراض وجود عامل عام واحد يحكم ويسيطر على الاخرين في مجال مفهوم الذات (LÉOPOLD, 2016, p. 46).

9-2 نماذج متعددة الأبعاد NADER Grosbais&FIASSE2016

ظهر مفهوم تعدد الأبعاد في ثمانينات القرن الماضي وهو ينطوي على تمايز تقدير الذات إلي عدة أبعاد مترابطة علاوة على ذلك أظهر مؤيدو هذا النموذج الطبيعة المتعددة الأبعاد للتقييم الذاتي باستخدام تحليلات العوامل، ويعتمد هذا النهج وفقا لهارتر(1998) على حقيقة أن الفرد يقيم نفسه بشكل مختلف وفقا للمجالات التي تم النظر فيها، تم تصميم هذه المجالات بأبعاد متعدد في بنية الذات، التقدير الذاتي العام أو تقدير الذات العام وهو في أعلى مستوى ويشرف على الكل، لم يعد ينظر إلي تقدير الذات على أنه كيان عام يخلو من مراعاة السياق، ينشأ الآن كإدراك ذاتي لعديد من المجالات و الكفاءات، مثل العمل والعلاقات الاجتماعية والرياضية والمظهر الجسدي والسلوك، يتمتع الأفراد بإمكانية إدراك أنفسهم بطرق متعددة وفقا لمجالات التقييم التي يتم النظر فيها، وقد سمح هذا النهج بمعرفة أفضل المجالات التي تؤثر على تقدير الذات العام.(LÉOPOLD, 2016, pp. 46-47)

10- مقاييس تقدير الذات:

توجد مجموعة من المقاييس لقياس تقدير الذات حيث تتيح هذه المقاييس درجة تقييم الذات من ناحية وعلاقتها بالسلوك الفردي من ناحية أخرى وفيما يلي عرض الأهم مقاييس تقدير الذات

10-1 مقياس كوبر سميت : يتم تقديم مخزون تقدير الذات من COOPER Smith(CSEI) في شكل عناصر تصف المشاعر أو الآراء أو ردود الأفعال التي يجب أن يستجيب لها المبحوث بوضع علامة في المربع ""مثلي" أو "ليس مثلي" هذا الجرد يجعل من الممكن قياس المواقف التقييمية تجاه الذات بطريقة ملخصة وصحيحة في ثلاثة مجالات أساسية هي الحياة اليومية، الاجتماعية و العائلية وكذا المهنية أو المدرسية، ويضاف إلي هذا المقياس تصنيف أكثر عمومية يسمح csei بتقدير جيد للمجال الذي يمتلكون فيه الأشخاص أو لا يمتلكون تقديرا إيجابيا لأنفسهم (LÉOPOLD, 2016, p. 47)

10-2 مقياس روزنبرغ: أدى النموذج أحادي البعد إلى ظهور أدوات القياس ولاسيما استبيان المسؤولية الاجتماعية للشركات (مقياس روزنبرغ لتقدير الذات) والدي يجعل من الممكن تقييم إلى أي مدى يشعر الفرد بالاستثمار في القيمة والصفات و يخبر VANDELLE أن روزنبرغ طبق هذا الاستبيان على عينة قوامها خمسة ألاف (5000) مراهق، تتراوح أعمارهم من15 إلي 18 سنة المستوى الثانوي، لتحديد خصائص تقدير الذات المتدني، وهكذا كان المؤلف قادرا على ملاحظة أن الأشخاص الدين يعانون من تدني تقدير الذات:

- ✓ عرضة للنقد أو الرفض أو أي شيء يذكرهم بعدم كفاءتهم.
- ✓ ضعف التكيف الاجتماعي.
- ✓ تشارك قليلا في الأنشطة اللامنهجية.
- ✓ تطوير الشعور بالعزلة.
- ✓ تفتقر إلى الثقة والطمأنينة.
- ✓ تحمل مخاطر أقل.

وانطلاقا من هذا تم بناء المقياس النهائي لروزنبرغ الخاص بتقدير الذات حيث يقيس هذا المقياس تقدير الذات من خلال 10 عناصر(بنود) وهو مقياس عام يحتوي على خمسة بنود تقيس الاتجاه الإيجابي لتقدير الذات في حين تقيس الخمسة بنود الأخرى الاتجاه السلبي نحو نفس الموضوع (تقدير الذات) ويقابل كل بند من بنود هذا المقياس أربعة بدائل وهي: "غير صحيح تماما"، "غير صحيح"، "صحيح"، "صحيح تماما" وفي بعض الأحيان يتم استخدام صيغة أخرى لهذه البدائل من "موافق تمام " إلي "غير موافق تماما" ويتم إعطاء كل استجابة قيمة1 إلي 4 مما يعطي مجموع دراجات يتراوح من

10إلي 40. تتوافق الدرجة التي تزيد عن 30 مع تقدير الذات المرتفع والنتيجة الأقل من 30 تقابل تدني تقدير الذات (LÉOPOLD, 2016, pp. 47-48)

10-3مقياس تقدير الذات لقوردون Gordon 1982: يتضمن مقياس " قرردون" لتقدير الذات أربعة مقاييس فرعية وهي الارتقاء ويمثل قدرة التأثير على الغير، الصلابة وتمثل المواظبة للوصول إلى الهدف والاستقرار الانفعالي، وعكسه القابلية للانفعال والقلق الاجتماعي ويمثل عدم القدرة على تكوين علاقات. (ذيب، 2014، صفحة 22)

10- 4 مقياس تقدير الذات لجريل1993 : صمم جريل، (1993: 202-203) مقياسا لتقدير الذات يضم (142) فقرة موزعة على جوانب مختلفة لتقدير الذات و المتمثلة في الجانب الجسدي، الأخلاقي، ثقة الفرد بنفسه ككل، الجانب الاجتماعي، العقلي والانفعالي كما يحتوي المقياس على فقرات ذات الاتجاه الإيجابي وأخرى ذات الاتجاه السلبي (ذيب، 2014، صفحة 22)

10-5 ملف التصور الذاتي لسوزان هارترHARTER:

يتميز هذا المقياس بخصوصية دمج النموذج أحادي البعد والنموذج متعدد الأبعاد، يؤسس المؤلف نموذجه لتنمية تقدير الذات أو الشعور بتقدير الذات على النظريات التي دافع عنها جيمس وكولي وحسب هذا المقياس يقاس الشعور بقيمة الذات من خلال مجموعة من العناصر المتعلقة بالحكم على تقدير الذات وتقيم هذه العناصر الشدة التي يرى بها الفرد أن له قيمة ويرغب في الاحتفاظ بها، أن الشعور بالكفاءة هو مؤشر على الشعور بالقيمة (LÉOPOLD, 2016, p. 49)

11-نظريات تقدير الذات:

11-1نظرية كوبر سميتCOOPER Smith 1976: وهي من اشمل النظريات وذلك لارتباطها بطريقة الإرشاد المتمركز حول العميل وهي تتضمن دراسة الذات ومفهوم الذات وهو جوهر الشخصية (مجدوب ا.، 2015، صفحة 43)

وقد اهتم كوبر سميت في دراسته لتقدير الذات بأطفال ما قبل المدرسة الثانوية وجاءت نظريته عكس نظرية روزنبرغ حيث أنه لم يحاول ربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكثر شمولا ولكنه ذهب الي أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب وبالتالي فعلينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، كما أكد كوبر سميت أيضا على أهمية تجنب الفروض التي ليس لها معنى و يعتبر تقدير الذات لدى كوبر سميت ظاهرة متعددة الأبعاد تشمل كل عمليات تقييم الذات وردود الأفعال أو الاستجابات و الدافعية لدى الفرد (COOPER , 1967, p. 38).

ويحدد كوبر سميت نوعين من التعبير عن تقدير الذات وهما:

1- **التعبير الذاتي:** وهو يعبر عن إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

2- **التعبير السلوكي:** والذي يشير إلى مجموعة الأساليب السلوكية المتاحة للملاحظة المباشرة والتي تعكس تقدير الفرد لذاته (الدرعان، 2014، صفحة 80)

أما فيما يخص تقدير الذات فقد قسمها كوبر سميت إلى نوعين وهما:

تقدير الذات الحقيقي: ويوجد عند الأفراد الدين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة

تقدير الذات الدفاعي: ويوجد عند الأفراد الدين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، القيم، الطموحات والدفاعات (الخضير ، 1420 هـ، صفحة 46)

ويقترح كوبر سميت أن هناك أربعة محاكاة تحدد النمو الناجح لتقدير الذات لدى الفرد

- **السلطة:** وتشير إلى القدرة على التأثير في سلوك الفرد وسلوك الآخرين.
- **الأهمية:** من خلال الاهتمام والعناية والحب من طرف الآخرين عكس الرفض والوحدة
- **الفضيلة:** إتباع القواعد الأخلاقية، الأدبية والمبادئ الدينية
- **الكفاءة:** مستويات الأداء العليا (COOPER , 1967, pp. 38-40)

كما حدد كوبر سميت ثلاث مستويات لتقدير الذات حيث قام بإجراء دراسته على 1700 تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية أستطاع أن يميز بين ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي على النحو التالي

المستوى الأول:

تضم الأطفال ذوو تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون قدرا عظيما من الاحترام والتقدير، ويتمتعون بالتحدي في مواجهة الصعوبات ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم

المستوى الثاني:

تضم الأطفال ذوو تقدير الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين ولا يحضون بالحب منهم، ويمتنعون عن القيام بأعمال كثيرة، كما لا يستطيعون تحقيق دواتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

المستوي الثالث:

تضم الأطفال ذوو تقدير الذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال في هذا المستوى يتصفون بصفات تقع موقعا وسطا بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض (حمري، الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، 2017، الصفحات 78-79)

ومن هنا فإن المستويات الثلاثة التي وضعها كوبر سميت تعد مؤشرا لتقدير الفرد لذاته، بمعني أن الأفراد الدين يتمتعون بتقدير ذات عال يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعورا بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الدين يتمتعون بتقدير ذات سالب يشعرون بالدونية والضعف ولا يثقون بأنفسهم.

وهناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية تبدوا مرتبطة بنمو المستويات المرتفعة من تقدير الذات وهي:

الأولى: تقبل الوالدين لأطفالهم

الثانية: تدعيم الوالدين لسلوك الطفل الإيجابي

الثالثة: احترام الوالدين لمبادرة الأطفال وكذا حريتهم في التعبير (COOPER , 1967, p. 310)

11-2 نظرية روزنبرغ: تتمحور أعمال روزنبرغ في دراسته لتقدير الذات حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيطة بالفرد، وقد اهتم روزنبرغ بصفة عامة بتقييم المراهقين لذواتهم، ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما أهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين المجموعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات خلال مراحل العمر، والمنهج الذي استخدمه روزنبرغ هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحدث والسلوك (الجميل، 1995، صفحة 72)

ويعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه كما انه طرح فكرة أن الفرد يكون له اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويختبرها، ويعتبر الذات أحد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى التي يتعامل معها ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (سيد سليمان، 1999، الصفحات 95-96)

ويرى بندور BENDER: ان روزنبرغ وضع للذات ثلاثة تصنيفات وهي:

- ✓ الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها
- ✓ الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد
- ✓ الذات المقدمة: وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها او يعرفها للآخرين، ويسلط روزنبرغ الضوء على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقديرا لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين (BENDER, 1993, p. 37)

11-3 نظرية زيلر: تقوم نظرية زيلر على مبدأ أساسي فحواه أن تقدير الذات ينشأ داخل السياق الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد وبهذا ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويوصف زيلر تقدير الذات بأنه تقييم ذاتي يقوم به الفرد حيث يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعلى هذا حينما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك، فتقدير الذات وفقه مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى وعليه افترض أن الشخصية التي تتمتع بقدر عالي من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها لأن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة انطلاقا من الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (ابو جادوا، 1998، صفحة 154)

11-4 نظرية إيبشتاين EPSTAIEN:

حاول إيبشتاين تقديم ماهية الذات بقوله" أن كل شخص يضع صياغة للذات اعتمادا على قدراتها وصلاحيتها بشكل غير مقصود تبعا لخبراته المختلفة ويشكل الجزء الأكبر من هذه الصياغة تقديرا كاملا للذات بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز، وبزيادة تقدم الفرد، فإن نظريته تزداد تعقيدا، ومع ذلك يظل متمسكا بمبادئها الأساسية"، بمعني أن اعتقاد الشخص بقيمته و أهميته لا يتغير كثيرا إنما تتغير الاستنتاجات المتعلقة بهذه الاعتقادات أو يعاد التحقق منها مرة أخرى بتقدم العمر وزيادة خبرات الحياة، ويتطور هذا المفهوم التقويمي وفقا لملاحظاته عن ذاته، وأنه كموضوع مجرد وفقا لكيفية رؤية الأخرين له، أو متعلق أساسا بخبرات التنشئة الأولى ومدى الاستحسان الذي تلقاه الفرد من قبل ذوي الأهمية في حياته (BENDER, 1993, pp. 41-42)

وأفترض إيبشتاين في هذه النظرية أن النظرة الشخصية للواقع تعمل على تسيير النمو الشخصي والحياة لدينا كأفراد، فهي تساعدنا على التفاعل مع الآخرين وتحقيق التوازن بين السعادة والألم في المستقبل، كما تساعدنا في الحفاظ على درجة مناسبة من تقدير الذات ويصف إيبشتاين تقدير الذات على أنه حاجة

أساسية للجنس البشري باعتباره مستحق للحب وأنه قوة تدفع الفرد للتغير (حامد، 2010، صفحة 114) وقد قسم إيبشتاين مستويات تقدير الذات إلى ثلاث مستويات وهي:

1- **تقدير الذات العام:** وهو المستوى الأكثر ثباتا واستقرارا في شخصية الفرد ويشير إلى الفكرة العامة التي يحملها الفرد عن ذاته سواء كان ذلك في موقف اجتماعي أو من خلال ممارسة نشاط معين.
2- **تقدير الذات المتوسط:** وهو المستوى الذي يظهره في مجالات معينة كالخبرات والممارسات اليومية، فالتباين في تقدير الذات في هذا المستوى يرجع إلى درجة اهتمام الفرد بعاملي الكفاءة والقيمة، ويندرج ضمن هذين العاملين مجموعة من الأبعاد الفرعية.

(الكفاءة): وتتضمن التأثير، وقوة الشخصية وضبط الذات.

(القيمة): وتتضمن التقبل، ومحبة الآخرين وتقبل الذات الأخلاقية.

3- **تقدير الذات الموقفي:** وهو المستوى الذي يتعلق بمواقف معينة يعيشه الفرد وهو مستوى قابل للملاحظة ويتفاعل في هذا المستوى كل من المستويين السابقين تقدير الذات العام مع تقدير الذات المتوسط في موقف معين يوجهه الفرد (حامد، 2010، صفحة 84)

11-5 التعقيب عن النظريات:

من خلال ما جاء في النظريات أعلاه يمكن القول أنها تباينت في تفسيرها لمفهوم تقدير الذات فمنها من ركز على بعد واحد مثل نظرية روزنبرغ و زيلر ومنها من ركز على أبعاد متعددة على غرار نظرية كوبر سميت وإبشتاين، ورغم هذا التباين إلا أن هذه النظريات جاءت مكملة لبعضها البعض ملمة بجميع العوامل المتعلقة بمفهوم تقدير الذات سواء العوامل المتعلقة بالفرد أو العوامل المتعلقة بالبيئة الاجتماعية وعموما يرى الطالب الباحث أن نظرية كوبر سميت من أكثر النظريات شمولا في تفسير لهذا المفهوم، إلا أنها أغفلت بعض الجوانب المهمة خاصة ما تعلق بالمنهج المستخدم كون هذه النظرية تعتمد على مناهج متعددة الأبعاد، إلا أنه وبالمقابل ورغم تركيز نظرية روزنبرغ على بعد واحد في تفسيرها لتقدير الذات، إلا أنها أتت أكثر وضوحا من حيث المنهج المرتكز علي الاتجاهات وكذا اتساع الفئة المستهدفة لتشمل كل من الأطفال والراشدين كما تميزت هذه النظرية عن سابقتها كونها أحدى أكثر النظريات المستخدمة كمنطلق في الدراسات والبحوث الخاصة بتقدير الذات سواء كانت هذه الدراسات محلية أو أجنبية وعليه قام الطالب الباحث بالاعتماد على هذه النظرية كمنطلق لاختيار أداة البحث الخاصة بمقياس تقدير الذات خاصة أن مهنة تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تكون في سياق اجتماعي وهو ما يتوافق بشكل من الأشكال مع طرح هذه النظرية.

خلاصة الفصل

في ضوء ما تم عرضه يمكن القول أن تقدير الذات مفهوم يعبر على الحكم الذي يصدره الفرد حول ذاته انطلاقا من نظرته الخاصة أو نظرة الآخرين نحوه، وأن هذا التقييم مرتبط بمجموعة من العوامل الخاصة به بحد ذاته أو بالبيئة الخارجية، ويلعب التقييم الإيجابي دورا كبيرا في تنمية شخصية الأفراد وإحساسهم بالمسؤولية والجدارة على عكس التقييم السلبي الذي يولد الشعور بالنقص والدونية، وإن مستوى تقدير الذات ينعكس على الحياة العامة لهم بما فيها الحياة العملية، ونخص بالذكر هنا أن مستوى تقدير الذات المرتفع يعزز الثقة بالنفس لدى معلم التربية الخاصة، ويساهم في الرفع من معنوياته مما ينعكس إيجابا على أدائه المهني خاصة ما تعلق بالجانب الاجتماعي كونه يتعامل مع فئة جد حساسة، ومن هذا المنطلق وجب العمل على رفع مستوى تقدير الذات لدى المعلم من خلال العمل على إعطائه صورة إيجابية نحو المهنة، ما قد يعطي نظرة إيجابية للآخرين نحوه وفي نفس الوقت فإن هذه الأخيرة تشكل لديه نظرة إيجابية نحو ذاته، وهذا ما يساهم في إعطاءه جودة وإتقان أثناء قيامه بمختلف المهام البيداغوجية والتأهيلية وهذا بدوره يعود بالإيجاب على فئة ذوي الاحتياجات الخاصة

الفصل الرابع:

التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة

تمهيد:

يعد التوافق النفسي مفهوما محوريا في مجال علم النفس وأحد المحددات الأساسية فيما يخص الصحة النفسية، حيث يعبر هذا المفهوم عن التفاعل المستمر للأفراد مع البيئة لإشباع الحاجات المختلفة، وإن تنوع هذه الحاجات يقتضي بالضرورة وجود مجالات مختلفة من التوافق من أبرزها التوافق المهني، وهو مرتبط أساسا بمدى ولاء العامل لعمله ورضاه عن مختلف أبعاده سواء كانت مادية أو اجتماعية، ولعل من بين المهن التي تتطلب مستوى مرتفع من التوافق المهني مهنة التدريس خاصة ما تعلق بمهنة تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وجاء هذا الفصل من أجل تسليط الضوء على ماهية التوافق المهني ونظرياته دون إغفال معلم التربية الخاصة في هذا السياق ولكن وقبل كل هذا قام الطالب الباحث بتقديم مفهوما للتوافق وأهم مجالاته تمهيدا للانتقال للحديث عن التوافق المهني.

1-مفهوم التوافق:

يعد التوافق محدد أساسي للصحة النفسية فلا يمكن الحديث عن الصحة النفسية من دون توافق، وكذا لا يمكن الحديث عن التوافق من دون صحة نفسية، وانطلاقا من أهمية هذا المفهوم حظي باهتمام واسع من قبل المختصين في مجال علم النفس وتعددت الآراء حول مفهومه ومن بينها ما أشار اليه:

لورنس «ان التوافق هو قدرة الفرد على أن يتكيف تكيفا سليما وأن يتلاءم مع بيئته الاجتماعية أو المادية او المهنية أو مع نفسه." (طه، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج،دراسة نظرية و ميدانية في التوافق المهني و الصحة النفسية، 1998، صفحة 46)

فيما يعرفه لازاروس: "التوافق هو مجموعة العمليات النفسية التي تساعد الفرد في التغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة" (محيوز، 2014، صفحة 105)

كما يعرفه حامد زهران: " بأنه العملية الدينامية التي تتناول كل من السلوك والبيئة سواء كانت طبيعية او اجتماعية بالتغيير او التعديل، حتى يتحقق التوازن بين الفرد وبيئته" (شاذلي، 2001، صفحة 82)

ويختصر إيزنكESENCK: مفهوم التوافق على أنه حالة من علاقة التجانس مع البيئة التي يستطيع الفرد فيها الحصول على الإشباع لمعظم حاجاته وأن يحقق المتطلبات الجسمية والاجتماعية. (شوقي ، 1998، صفحة 25)

من خلال ما تم عرضه من تعاريف حول مفهوم التوافق يمكن استنتاج النقاط التالية:

- التوافق مفهوم مرتبط بالفرد والبيئة المحيطة به.
- التوافق عملية تهدف إلى تحقيق الإشباعات النفسية والاحتياجات البيئية والاجتماعية.
- التوافق مفهوم متعدد الأبعاد.
- التوافق عملية شاملة ودينامية ومتغير بتغير الزمان والمواقف.
- التوافق عملية يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوك الأفراد.

2- مجالات التوافق:

بالرجوع إلى مفهوم التوافق خاصة تعريف لورنس ومن خلال الاطلاع على الادب النظري في مجال التوافق العام يتضح لنا أن مفهوم التوافق مفهوم واسع يتضمن عدة مجالات وفيما يلي عرض لأهم هذه المجالات بنوع من الإيجاز:

2-1التوافق الذاتي: حيث يعرف على أنه " رضا الفرد عن نفسه وثقته بها ورضاه على ما يصدر عنها مع تحرر من الميول والعصبية. (بوعطيط، 2007، صفحة 91).

إذ يعبر هذا المجال على تمتع الفرد بصحة نفسية تجنبه مختلف الأزمات والصراعات وتمكنه من إدراج نظرة إيجابية نحو ذاته تسمح له باستغلال إمكانياته المختلفة كونه يتمتع بالثقة المطلوبة.

2-2 التوافق الاجتماعي: هو قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية راضية ومرضية. (دويدار، 2003، صفحة 369)

ويشير هذا المجال من التوافق إلى قدرة الأفراد على إقامة علاقات مع الآخرين تجعلهم راضيين عن أنفسهم وبالمقابل تجعل الآخرين راضيين عنهم ولعل أهم ميزة تميز الأشخاص الدين يتميزون بهذا النوع من أنواع التوافق المرونة الاجتماعية مما يسمح لهم بالتعامل مع فئات اجتماعية مختلفة بطريقة سليمة تتماشي مع المتطلبات الاجتماعية.

2-3 التوافق الأسري: يشير إلى مدى انسجام الفرد مع أسرته وعلاقة الحب والمساندة والاحترام والتعاون المتبادلة بينه وبين والديه وكذا أخوته، بما يحقق له السعادة الأسرية (شينون، 2022، صفحة 121)

إذ يرتكز هذا المجال على العلاقة القائمة بين الأبناء والأولياء من جهة وعلاقة الأبناء فيما بينهم من جهة أخرى، وإن أي اختلال في هذه العلاقات من شأنه أن يؤثر على الحياة الأسرية ويساهم في التفكك والتباعد الأسري.

2-4 التوافق الزواجي: ويشير إلى درجة التناغم والتواصل الفعلي والعاطفي والجنسي بين الزوجين، وبناء علاقة زوجية ثابتة ومستقرة ومواجهة ما يتصل بحياتهم المشتركة من مشكلات وصراعات. (دحماني ، القيم التمظيمية العابرة للثقافات و علاقتها بتقدير الذات و التوافق المهني، 2021، صفحة 210)

ويرتكز التوافق الزواجي من خلال هذا التعريف على مدى انسجام الزوجين في مختلف الجوانب النفسية والبيولوجية والاجتماعية مما يسمح لهما بتقاسم أعباء الحياة وتجاوز مختلف الصراعات والعيش في كنف حياة زوجية مستقرة

2-5 التوافق المدرسي: ويشمل حسن التكيف مع متغيرات الدراسة وبيئتها والعلاقة مع المؤطرين والزملاء، ونمط الإدارة والامتحانات وكذا المقررات والمناهج المدرسية (دحماني ، القيم التمظيمية العابرة للثقافات و علاقتها بتقدير الذات و التوافق المهني، 2021، صفحة 210)

ومن خلال هذا يتضح لنا أن التوافق المدرسي مفهوم شامل يتعدى الحجرة الصفية ليشمل حدود أوسع تصل إلى التوافق مع نظم المدرسة وهيكلة الإدارة والمجتمع المدرسي.

2-6 التوافق الاقتصادي: إن التغير المفاجئ في الارتفاع والانخفاض في سلم القدرات يحدث اضطرابا عميقا في أساليب توافق الفرد، ويلعب حد الإشباع دورا بالغ الأهمية في تحديد شعور الفرد بالرضا أو الإحباط فيغلب على الفرد الشعور بالحرمان و لاحباط إذا كان حد الإشباع عنده منخفض ويغلب عليه الشعور بالرضا

إذا كان حد الإشباع عنده مرتفعا (حديبي ، التوافق المهني لدى العمال المستهدفين و غير المستهدفين للحوادث المهنية في ضوء بعض المؤشرات النفسية، المهنية، الاجتماعية، 2017)

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن إشباع الحاجات هو محدد أساسي للتوافق الاقتصادي وأن معيار الحكم عن التوافق في هذا المجال ما هو إلا الانسجام بين سلم القدرات وإشباع الحاجات فسلم القدرات المرتفع الذي يتضمن الإشباع يجعل الفرد يتمتع بالرضا على عكس السلم المنخفض الذي يؤدي إلى عدم الإشباع مما يولد للفرد حالة من الضيق.

2- 7 التوافق المهني: حيث يعرفه زهران على انه الاختيار المناسب والاستعداد العلمي والتدريب على المهنة والعمل فيها بكفاءة وإنجاز مما يجعل الفرد يشعر بالرضا والنجاح (المرشدي و كاظم ، 2009، الصفحات 353-367)

إذ يتجاوز التوافق المهني تلاؤم الفرد مع المهنة بل يتضمن عدة مؤشرات متعلقة بالعمل وطبيعته والعامل وكذا بالبيئة المهنية وتهتم الدراسة الحالية بالتوافق المهني باعتباره أحد المتغيرات الأساسية في البحث وسيتم التفصيل فيه لاحقا، وعلى العموم هناك مجالات أخرى للتوافق إضافة إلى ما سبق ذكره أعلاه على غرار التوافق العقلي، التوافق الديني والتوافق السياسي، التوافق الترويحي ...الخ

3- مفهوم التوافق المهني:

بعدما تم الحديث عن مجالات التوافق العام واعتبار التوافق المهني أحد مجالاته الأساسية سيقوم الطالب الباحث من خلال هذا العنصر بشرح مفصل لهذا المفهوم، إذ تعددت واختلفت أراء المختصين حول مفهوم التوافق المهني باختلاف اتجاهاتهم النظرية ومن بين أهم التعاريف نذكر:

تعريف عبد الحميد محمد الشاذلي: والذي يري أن التوافق المهني هو الرضا عن العمل وإرضاء الآخرين فيه ويتمثل في الاختيار المناسب للمهنة عن قدرة واقتناع شخصي والاستعداد لها علما وتدريبا والدخول فيها والصلاحية المهنية بمعني توافق الفرد مع بيئة العمل (عطاء، 2021، صفحة 19)

في حين يعرفه DUCHEVA: انه عملية دخول الفرد إلي المهنة وانسجام ردود افعاله مع البيئة المهنية. (DUCHEVA, 2005, p. 21)

كما عرفه محمد عوض الله: بأنه محصلة عناصر العمل مثل الأجر، محتوى العمل، فرص الترقية، الإشراف، جماعة العمل، ظروف العمل التي يتصور أن يحصل عليها العامل أكثر تحديدا. (فتحي، 2017، صفحة 478)

ويشير أبو النيل: إلى أن العامل يكون متوافقا في عمله كلما كانت قدراته متفقة مع متطلبات العمل وكانت علاقاته بزملائه ورؤساءه وظروف العمل مناسبة وكان خاليا من الإعراض العصبية والسيكوسوماتية (محيوز، 2014، صفحة 109)

ويعرفه كرانبرج1979GRUNBERG: على انه الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في التقدم والنمو وتحقيق أهدافه فيها. (GRUNBERGE, 1973, p. 3)

ويرى عوض 1977: بأن التوافق هو العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية المادية والاجتماعية والمحافظة على هذا التلاؤم. (فحجان، التوافق المهني و المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لذى معلمي التربية الخاصة، 2010، صفحة 20)

كما يشار للتوافق المهني: انه توافق الفرد مع عمله، وهذا عن طريق تلاؤمه مع مختلف الظروف البيئية التي تحيط به في العمل وتغيراتها طوال مدة العمل، إضافة إلى كل هذا فإن هذا المفهوم يشمل أيضا توافق العامل مع خصائصه الذاتية ومشرفه وكذا زملاءه ومتطلبات العمل بحد ذاتها. (طه، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج،دراسة نظرية و ميدانية في التوافق المهني و الصحة النفسية، 1998، صفحة 74)

ويذكر كاتل أيضا: أن هذا المفهوم يشمل ثلاثة مصطلحات وهي: التكيف والتوافق والتكامل، أي العمليات النفسية البنائية والتحرر من الضغوط والصراعات وانسجام البناء الديناميكي في أي بناء اجتماعي مهني أو غير ذلك. (سلام، 2014، الصفحات 152-166)

ومن بين تعريفات هذا المفهوم أيضا تعريف MILLS: يعرفه على أنه عملية تكوين باستخدام العمل الفردي أو الجماعي أو الأنشطة المرتبطة بالعمل لمساعدة الفرد في فهم معني قيمة ومتطلبات العمل، وهذا من أجل تغير وتطوير السلوكيات والقدرات الوظيفية كم هو مطلوب بهدف الوصول إلى التطور المهني. (MILS, 2020, p. 18)

من خلال كل هذه المفاهيم يمكن تعريف التوافق المهني: على أنه عملية نفسية تشمل توافق الفرد مع بيئة العمل ومختلف التطورات الحاصلة بمرور الزمن إضافة إلى الرضا والإرضاء المهني مما يساعد العامل على تحقيق التقدم والتطور المطلوب في مهنته ولذاته ومجتمعه.

كما يمكن تعريف التوافق المهني لمعلم التربية الخاصة: على أنه توافق المعلم مع بيئة عمله والظروف المحيطة به، وكذا خصائصه ونوع فئة المعاقين المتعامل معهم، كما يشمل هذا المفهوم أيضا علاقة المعلم مع مسؤوليه وزملاءه وحبه لمهنته والعمل على تطوير كفاءاته بهدف خدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الرعاية والتكفل المطلوب لهم.

4-أهمية التوافق المهني:

ترتكز أهمية التوافق المهني على جانبين أساسيين وهما:

1- **العامل:** يشكل التوافق المهني أهمية كبيرة بالنسبة للعامل لما يبعثه التوافق المهني في نفس الفرد من الروح المعنوية العالية وما يحققه من إشباعات مما يدفعه إلى المبادرة والابتكار.

2- **الإنتاج:** يساهم التوافق المهني الجيد في زيادة الإنتاج كما وكيفا فضلا عن اختصار الجهد والوقت والمال...الخ فجوهر الإنتاج تمتع العمال بالتوافق المهني مما يضمن لهم الكفاءة والإتقان. (عليوة، 2014، صفحة 84)

كما يمكن ابراز أهمية التوافق المهني في النقاط التالية:

- تحقيق التوافق بين قدرات الفرد ومتطلبات العمل من جهة وإشباع الحاجات المختلفة من جهة أخرى
- تحقيق توافق أفضل في جميع النواحي للعامل في بيئة عملهم ومكوناتها المختلفة (طه، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج،دراسة نظرية و ميدانية في التوافق المهني و الصحة النفسية، 1998، صفحة 56)
- اكتساب المهارات والخبرات التي تمكن الفرد من استغلال قدراته وتوظيفها في حياته العملية من احتكاكه بالجماعات (الزبيدي و عناوي ، 2017، صفحة 321)

انطلاقا مما ذكر أعلاه يمكن القول إن التوافق المهني جد مهم بالنسبة لمعلم التربية الخاصة فهو يسمح له بتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته وزيادة كفاءته المهنية، ما من شأنه أن ينعكس إيجابا على تلاميذه من فئة دوي الاحتياجات الخاصة، فيزيد تفاعلهم داخل حجرة الصف، وهذا ما يؤدي إلي زيادة استيعابهم لمختلف المعلومات المقدمة من قبل المعلم ما قد يتجسد في النجاح المدرسي لديهم مستقبلا، فالتوافق المهني مهم بالنسبة للمعلم وكذا لنواتج العملية التعليمية التي تتجسد أساسا في التلاميذ.

5-أبعاد التوافق المهني:

بالرجوع إلى تعريف التوافق المهني يتضح للطالب الباحث أن جل التعاريف اتفقت على وجود بعدين أساسيين للتوافق المهني وهما الرضا والإرضاء:

5-1 الرضا: فالرضا يشمل الرضا الإجمالي عن العمل والرضا عن مختلف جوانب بيئة عمل الفرد (مشرفه، زملاءه، المؤسسة التي يعمل لها، وظروف عمله، ساعات العمل، أجره، ونوع العمل الذي يشغله)، كما يشمل إشباع حاجاته وتحقيق أوجه طموحه وتوقعاته، ويشمل ميوله المهني وميول معظم الناجحين، الذين يعملون في مهنته

5-2 الإرضاء: ويتضح الإرضاء من إنتاجية العامل وكفايته، ومن الطريقة التي ينظر بها إليه مشرفه وزملاءه والمؤسسة التي يعمل بها، كما يتضح أيضا من اتفاق قدراته ومهاراته مع متطلبات العمل، ولأن الفرد هو الوحدة الأساسية في الدراسة المتعلقة بالتوافق المهني فالتغيرات التي تطرأ على نواحي الرضا والإرضاء من أهم صور التوافق المهني، ذلك لأن الرضا والإرضاء قد يتفاوتان بالنسبة للفرد الواحد على مر الأيام، وكذلك قد تكون هناك دورات من الإرضاء وعدم الإرضاء في التاريخ المهني للفرد (عوض، دراسات في علم النفس الصناعي و المهني، 2003، صفحة 12)

من خلال كل هذا يمكن القول أن الرضا والإرضاء محددين مهمين في عملية التوافق المهني وما عملية التوافق إلا رضا وإرضاء، حيث أن الرضا يشمل قناعات العامل حول نفسه وعمله والظروف المحيطة بهذا العمل، أما الإرضاء فهو قناعات الآخرين اتجاه العامل وأدائه وإنجازاته المهنية وهذا ينطبق على معلم التربية الخاصة، فالرضا لديه ما هو إلا رضا عن ظروف عمله على غرار الظروف الفيزيقية (شكل الحجرة، التهوية، الإضاءة...الخ)، الرضا عن الإدارة والزملاء وحتى على تلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يشمل أيضا رضا المعلم عن الأجر والحوافز والترقيات، أما الإرضاء فيتمثل في رضا الآخريين مثل (الزملاء، المسئولين، عائلات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة) على ما يقدمه المعلم داخل أو خارج حجرة الصف خدمة لتلاميذه فالرضا والإرضاء مفهومان متلازمان بالنسبة للمعلم لضمان توافق مهني يسمح له بأداء يتسم بالجودة والإتقان.

6- العوامل المؤثرة في التوافق المهني:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في التوافق المهني لدى العاملين في مختلف المجالات حيث يتفاوت تأثير هذه العوامل فيما بينها حسب طبيعة المهنة والعامل بحد ذاته وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

6-1العوامل الشخصية: ويمكن إيجاز العوامل الشخصية المؤثرة في التوافق المهني فيما يلي:

6-1-1 الصحة الجسمية: الفرد السليم الخالي من الأمراض يتميز عادة بمستوى مرتفع من الأداء ويحدث العكس عند تدهور صحة العامل ويرجع التدهور إلى خلل فسيولوجي، فالعامل يتطلب نوعا من التكامل الجسمي وعدم التعرض لأي إصابات، فالإصابة بأي مرض يؤدي إلى خلل في سلوك الشخص وأي اضطراب في سلوكه سيؤدي بدوره إلى ضعف في استجاباته للمواقف المختلفة، وأدائه لوظيفته بصفة ناقصة أو سيئة وهذا من شأنه التأثير على نفسية العامل والذي ينعكس على سبيل المثال في تدني مستوى تقدير الذات لديه. (شينون، 2022، صفحة 128)

وانطلاقا من هذا يرى الطالب الباحث ضرورة تمتع معلم التربية الخاصة بصحة جسمية وخلوه من الأمراض والعاهات خاصة مع خصوصية الفئة المستهدفة وطرق تدريسها والتي تقوم أساسا على تعويض

الحواس وتعزيز التآزر الحسي فيما بينها مما يدعوا بضرورة إلي تمتع المعلم بمرونة حركية وحواس سليمة تحاكي واقع تدريس هذه الفئة.

6-1-2 الصحة النفسية: تلعب الحالة المزاجية للشخص دورا مهما في توافقه مع عمله إذ أن القلق والصراع والإحباطات المتكررة عوامل لها أثرها الكبير على الصحة النفسية للفرد، وكون هده الأخيرة مظهرا أساسيا من مظاهر التوافق العام فهي من هذا المنطلق تنطبق على التوافق المهني فلا توافق مهني من دون صحة نفسية، وإن تمتع العامل بصحة نفسية تسمح له بإقامة علاقة راضية ومرضية عنها، كما أنها تجعله يتحلى بقيم الإيثار والتسامح والمنافسة الشريفة، ما يضمن له نوع من الاستقرار النفسي (شينون، 2022، صفحة 121)

وهذا بدوره ينطبق على معلم التربية الخاصة إذ يجب أن يكون متحكما في مختلف انفعالاته صبورا متسامحا مع تلاميذه غير العاديين وهذا لا يتأتى إلا من خلال صحة نفسية مقبولة للمعلم.

6-1-3 السمات الشخصية: وتمثل استعدادات العامل وميوله ورغباته وطموحه ومستوى اقتداره (الشافعي، 2002، صفحة 30).

السمات الشخصية مثل الذكاء والميول والدافعية، مهمة لنجاح أي عامل في عمله وتزداد أهميتها في ميدان التربية الخاصة إذ على المعلم التوفيق بين التعليم العادي وكذا التعليم الخاص، لكل فئة من فئات التلاميذ غير العاديين، وهذا ما يتطلب قدرات فكرية عالية بالنسبة للمعلم بالإضافة إلى ميوله وحبه لتعليم هذه الفئة ورفعه للتحدي والذي يتجلى أساسا في الدافعية ومستوى الطموح.

6-2 العوامل التكنولوجية والحضارية: يتأثر التوافق المهني للعامل بالتغيرات التكنولوجية التي تزعزع أمنه واستقراره النفسي وتجعله في حيرة شديدة فمع التطور التكنولوجي وما حمله، من آلات متطورة ازداد العبء الذهني وتقلصت الأعباء اليدوية وحلت محلها الآلة مما قد يؤدي إلى فقد بعض العمال لمناصبهم.

أما فيما يخص العوامل الحضارية التي توثر في توافق العامل مهنيا فهي على سبيل المثال انتقال العامل من الريف إلى المدينة ومن أماكن أقل ضجيجا إلى أماكن أكثر ضجيجا مما يؤدي إلى اختلال علاقة العامل بزملائه ويجعله يشعر بالاغتراب. (عويطة، 1996، صفحة 169)

و في هذا الصدد فقد حملت التطورات التكنولوجية تغيرات كبيرة في ميدان التربية و التعليم سواء ما تعلق بتعليم العاديين و حتى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، اذ سمحت التكنولوجيا باستحداث وسائل جد متطورة تحتاج كفاءة في استخدامها مما يجعل معلم التربية الخاصة في حيرة بين إتباع الأساليب التقليدية البسيطة في التعليم أو الأساليب المتطورة القائمة على التكنولوجيا و التي تحدث تغيرا ملحوظا في نواتج العملية التعليمية لهذه الفئة، أما فيما يخص العوامل الحضارية فالمعلم يتأثر بها على غرار بقية المهن فاختلاف ثقافة المعلم عن ثقافة تلاميذه أو زملائه من شأنها أن تخلق مشاكل في تأديته لمهامه .

6-3 العوامل المتعلقة بالعمل وبيئته ويمكن إيجازها في:

6-3-1 علاقة العامل بعمله: فيجب وضع العامل في العمل المناسب له، وهذا من حيث قدراته وإمكانياته وميوله واستعداداته والذي يساعد في ذلك هو عمليتي الاختيار والتوجيه المهني، وإن الفشل في الاختيار والتوجيه المهني قد يؤدي إلي ترك كثير من العمال لمهنهم أو الفشل فيها (سعد، 2005، صفحة 69)،

إن مهنة التعليم سواء كانت موجهة للأطفال العاديين أو لفئة دوي الاحتياجات الخاصة تتطلب اختيار معلما يملك قدرات واستعدادات وميول لمهنة التعليم وهذا مرتبط أساسا بالتوجيه الجامعي إذ على الجهات الوصية خاصة في ميدان التربية الخاصة تفعيل وإدراج قوانين تضمن الانتقاء الأمثل لمعلمي التربية الخاصة، وهذا من خلال عمليتي الاختيار والتوجيه المهني ابتداء من المرحلة الجامعية وصولا إلي الالتحاق بالمهنة والعمل فيها.

6-3-2 علاقة العامل بنظام المؤسسة:

إن العامل المتوافق توافقا سويا مع عمله عادة ما يكون على علاقة حسنة بنظام المؤسسة ولوائحها الإدارية فشكاوى العمال تصدر أغلبها عن العمال الفاشلين في أعمالهم فالذي لا يجد الرضا النفسي عن طريق العمل يرضي نفسه بتقديم الشكاوى ضد الآخرين والقيام بالإضرابات داخل المؤسسة وبذلك ينجح في صرف غيره عما فشل هو فيه ويرد الاعتبار لذاته عن طريق تزعمه لهذه الحركات (عوض، علم النفس الصناعي والمهني، 1988، صفحة 15).

ويتجلى هذا المظهر في مهنة التعليم من حيث انضباط المعلم والتزامه بدوام العمل واحترامه لمختلف قوانين ولوائح المدرسة ومعلم التربية الخاصة شأنه شأن المعلم العادي مسئول ومطالب باحترام هذه القوانين والتمسك بها حتى يؤدي مهامه ويساهم في التكفل الأمثل بفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

6-3-3 علاقة العامل بزملائه:

كلما كون الموظف علاقات حسنة بينه وبين زملائه داخل المنظمة كلما ساعده ذلك على اجتياز المشاكل التي يقع فيها وبالتالي يرفع ذلك من إمكانية حدوث التوافق مع المهنة التي يشغلها بطريقة جيدة وبأسرع وقت ممكن وأهم ما يميز هذه العلاقة هو المنافسة والتعاون بين العمال في أداء مهامهم والسعي لتحقيق الأفضل على أن يكون التنافس شريفا حتى لا تحدث أي حساسية أو اصطدام بين العمال (العطاس، 2009، صفحة 69).

وفي هذا السياق فمعلم التربية الخاصة في حاجة إلى زملاءه وهذا عن طريق إقامة علاقة يطبعها الاحترام والتعاون المتبادل ونقل الخبرات فالمعلم الأكثر خبرة من شأنه أن يغذي زملائه بطرق وأساليب ناجعة

في التعامل مع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة كون طبيعة هذه المهنة يطغى عليها طابع إنساني قبل أن تكون ذو مقابل مادي.

6-4 عوامل خارج نطاق العمل:

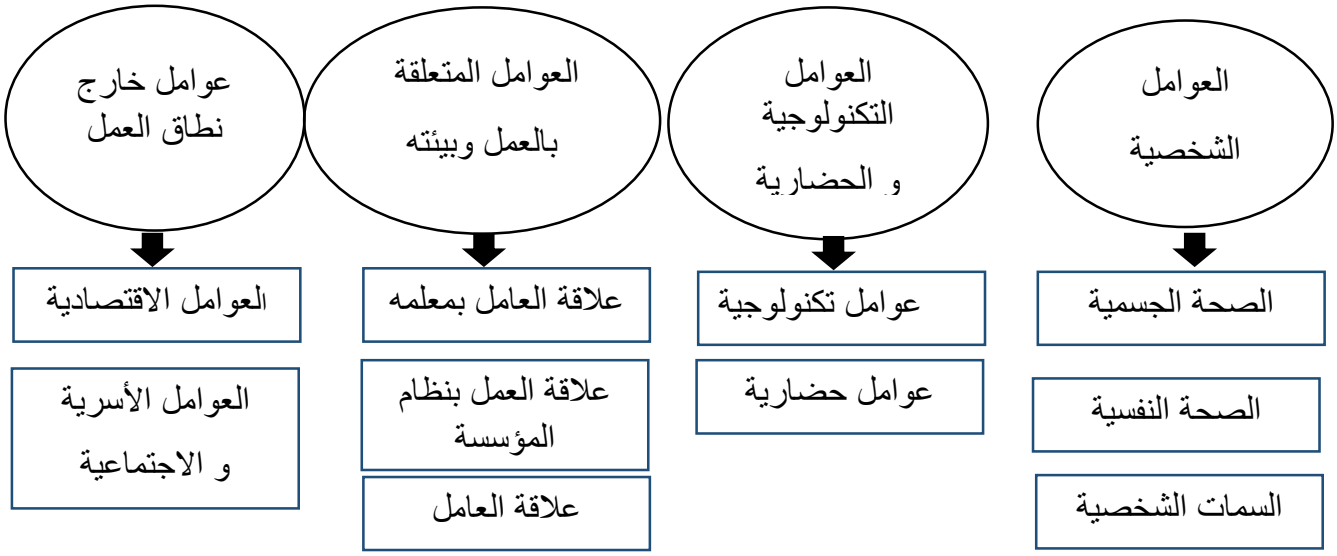
6-4-1 عوامل اقتصادية: إن الوضع الاقتصادي الذي يعيشه العامل خارج بيئة العمل له تأثير كبير على حالته النفسية و بالتالي على أدائه في عمله فإذا كانت ظروفه الاقتصادية صعبة تشغل تفكيره ووقته فهذا يؤذي به إلي كثرة التغيب والتأخر عن العمل إضافة إلي الإصابة بحوادث العمل و بالتالي إلى عدم توافقه مهنيا لذلك فان رفع أجر العامل يكفل له تطورا و معيشة كريمة وهذا مكافأة له نظير مجهوداته في العمل حيث أثبتت العديد من الدراسات أن للدخل علاقة بالرفاهية الاقتصادية للعامل وعليه فالدخل يؤثر على حياة العامل الاقتصادية و هي بدورها تنعكس على أدائه في العمل و توافقه مهنيا (دحماني ، القيم التمظيمية العابرة للثقافات و علاقتها بتقدير الذات و التوافق المهني، 2021، صفحة 221)

رغم اعتبار هذا العامل من العوامل الخارجة عن نطاق العمل، إلا أن الطالب الباحث يرى أنها من أقرب العوامل المتعلقة بالعمل فالوضع الاقتصادي والمادي للعامل ضروري لنجاحه في عمله ومعلم التربية الخاصة وعلى غرار باقي العمال يسعى للوصول لحياة كريمة وهذا عن طريق مرتب محترم يضمن له أساسيات الحياة وان تردي المستوى المعيشي للمعلم نتيجة ضعف الدخل من شأنه أن يؤثر على أدائه وهذا ما ينعكس على تلاميذه من فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

6-4-2 العوامل الاجتماعية والأسرية:

تؤثر المشاكل الأسرية بشكل مباشر على التوافق المهني للعامل، فالأسرة لها دور كبير في التوافق المهني للعامل فالرجل امتداد لطفولته كما يقول علماء النفس إن الطفولة السوية تؤدي إلى رجل سوي و الأسرة هي المسؤولة على وضع النواة الأولى في شخصية الطفل خاصة في الخمس سنوات الأولى من عمره و لذا إذا كانت هذه الأسرة سوية نشأ لنا العامل السوي و قد يعاني العمال من عدم القدرة على التوافق الحسن نتيجة لما اكتسبوه داخل أسرهم من صفات سلوكية شاذة كعدم تحمل المسؤولية ، عدم احترام المواعيد، عدم المحافظة على النظام و الأنانية المفرطة فمثل هكذا صفات من شأنها أن تحول بين العامل و نجاحه في العمل (عويد، 1994، الصفحات 329-330).

إن المشاكل الأسرية والاجتماعية بصفة عامة جزء لا يتجزأ من حياة المعلم فكثرة الضغوط والمشاكل خاصة داخل الأسرة من شأنه أن ينعكس على تعامل معلم التربية الخاصة مع تلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلم الناجح هو الذي يستطيع الفصل بين حياته الخاصة ومهنته كمعلم التربية الخاصة.



شكل 2 مخطط يوضح العوامل المؤثر على التوافق المهني

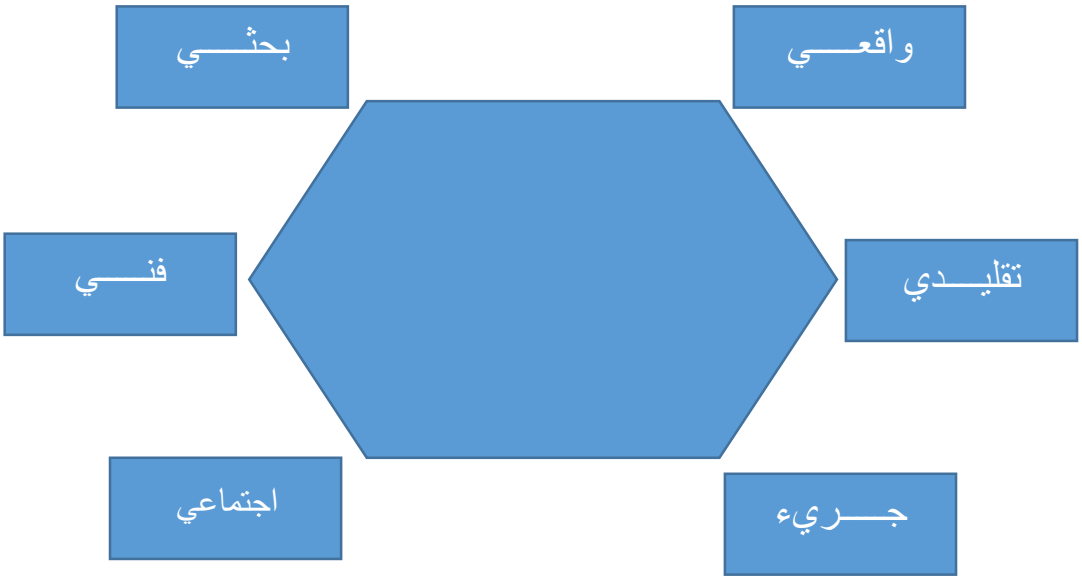
الشكل رقم 2: إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على ما جاء أعلاه

7- نظريات التوافق المهني:

لقد حاولت النظريات الكلاسيكية في علم النفس تقديم تفسير للتوافق المهني في بيئة العمل على غرار نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية، وكذا النظرية الإنسانية إذ ترى نظرية التحليل النفسي الممثلة بسيقمود فرويد أن التوافق المهني غالبا ما تكون عملية لاشعورية، أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، فشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية له بوسائل مقبولة اجتماعيا، بينما العصاب والذهان شكل من أشكال سوء التوافق (WEINER & POT, 1970, p. 61)،في حين ترى النظرية السلوكية أن أنماط التوافق تعد متعلمة أو مكتسبة ذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، وقد صبت هذه النظرية جل اهتمامها على البيئة التي يعمل فيها حيث أعتبر" واطسون وسكينر " أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنموا عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة وإثباتاها، وهذا ما يتعارض مع ما جاءت به نظرية التحليل النفسي فيما يخص التوافق المهني. (ميسون و كاظم، 2018، الصفحات 1223-1224)، أما فيما يخص النظرية الإنسانية فهي ترى أن الإنسان خيرا بطبيعته حر في اختيار أفعاله التي يتوافق بها مع نفسه ومجتمعه ومهنته، وفي هذا الصدد يرى ماسلو" أن علاقة الحاجات الإنسانية بالتوافق المهني تتمثل في إشباع هذه الحاجات، حيث يتم إثارة الدافع لدى الفرد نحو عمله وأداءه على الوجه الأكمل (ميسون و كاظم، 2018، صفحة 1224)،

ورغم ما قدمته هذه النظريات من تفسيرات حول التوافق المهني، إلا أنها محدودة في مجال التخصص وهذا ما مهد لاحقا لظهور نظريات أكثر تخصيصا واهتماما بالتوافق المهني، وسيحاول الطالب الباحث من خلال هذا العرض تسليط الضوء على أهم هذه النظريات بنوع من الايجاز:

1-7 نظرية التطابق هولاند HOLAND: نظرية هولاند من نظريات الإرشاد المهني والتي تعتمد على الميول المهني كما يرها كل من عبد الهادي والعزة1999 وتفترض هذه النظرية أن اختيار الإنسان لمهنته يكون نتاج الوراثة وعدد غير قليل من عوامل البيئة والثقافة والقوى الشخصية بما في ذلك الزملاء والوالدين والطبقة الاجتماعية والثقافية والبيئية الطبيعية (قرومي، 2015، صفحة 61)، تتمحور الفكرة العامة لهذه النظرية حول اختيار الأفراد للمهنة والتأقلم معها وفق خصائصهم الشخصية، وقد صنفت هذه الشخصيات إلى ستة أنماط لكل نمط مهنة خاصة به.



شكل 3 شكل يوضح: تقسيم أنواع الشخصيات حسب هولند

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على(steven & robert, 2005)

يمثل الشكل أعلاه تقسيم أنواع الشخصيات حسب نظرية هولاند وقد تم الاعتماد على هذا الشكل السداسي والدي يبين أن كل شخصية تتشابه إلى حد ما في الشخصية التي قبلها أو بعدها وتختلف تماما عن الشخصية المقابلة لها فمثلا الشخص الجريء نجد فيه صفة المخاطرة، إلا أن الشخص التقليدي يختلف تماما عن الشخص الفني، وفيما يلي تحديد لهذه الشخصيات الستة:

- **الشخصية الواقعية:** تميل إلى الأعمال الواقعية مثل ميكانيك السيارة، مزارع...الخ.

- **الشخصية الباحثة:** تميل إلى الأعمال التي تعتمد على المنهج العلمي والخبرات الأكاديمية مثل كيمائي، فيزيائي، عالم أحياء ...الخ
- **الشخصية الفنية:** تميل إلى الأعمال الفنية مثل ممثل: كاتب، موسيقي ...الخ.
- **الشخصية الاجتماعية:** تميل إلى الأعمال الاجتماعية مثل أستاذ، المختص النفسي والاجتماعي والأوطوفوني ...الخ
- **الشخصية الجريئة:** تميل إلى أعمال المجازفة والمخاطرة كالتجارة وإدارة الإنتاج ...الخ.
- **الشخصية التقليدية:** تمتاز بميولها إلى المهن الروتينية مثل محاسب المكتب وعامل في البنك ... الخ (STEVEN & ROBERT, 2005, pp. 25-28)

من خلال نظرية هولاند نلاحظ أن توافق الشخص مع المهنة مرتبط بشخصيته، وأن كل شخص يتناسب مع مهنة معينة حسب شخصيته فهو هنا يؤكد على الثبات وعدم التغير وعدم القابلية للتطور، وبالتالي فإن نجاح معلم التربية الخاصة في مهنته حسب هذه النظرية قائم على عوامل وراثية مرتبطة أساسا بنوع شخصيته، ولعل أكثر الأشخاص نجاحا في هذه المهنة هم أصحاب الشخصيات الباحثة والاجتماعية فإلى جانب إلمام معلم التربية الخاصة بمجال التخصص وجب أن يكون اجتماعيا متفاعلا مع تلاميذه دوي الاحتياجات الخاصة، وكذا أعضاء الأسرة التربوي(زملاء، مسئولين، أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة) .

7-2 نظرية سوبر: تعد هذه النظرية من أهم النظريات التي قدمت مفهوم للتوافق المهني من خلال ما أطلق عليه سوبر بالنمو المهني، حيث استخدم هذا المفهوم(النمو) أكثر من استخدامه لمفهوم الاختيار، لأنه يرى أن تعبير النمو مفهوم واسع يشمل كل من التفضيل والاختيار والالتحاق والتوافق،

وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون إلى التوافق مع المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم لذواتهم والتعبير عن أنفسهم (ظلال، 2014، صفحة 115)، ويرى سوبر أن التوافق المهني يأتي كمرحلة لاحقة من مراحل النمو المهني، وأن النمو المهني يسير في عدة مراحل تبدأ بالتفضيل، فالاختيار فالالتحاق، تم التوافق، فهناك علاقة دائمة بين الفرد و محيط التعامل الاجتماعي و هذه العلاقة تؤثر في التوافق المهني (الرواحية، 2017، صفحة 21)،واعتمد سوبر في تطوير هذه النظرية على ثلاثة أسس هي:

1- **الفروق الفردية:** حيث أهتم سوبر بنظريات الفروق الفردية أو نظرية عامل السمة، فلقد أعتقد أن علم النفس الفارقي على درجة كبيرة من الأهمية في المجالات لإيجاد البيانات عن الفروق المهنية والاختلافات الوظيفية بالنسبة للأفراد، فحسب سوبر الأفراد يتفاوتون في كفاءتهم وأن هذا التفاوت ويرجع أساسا إلى الاختلاف في القدرات والميول فيما بينهم فالفرد يكون أكثر كفاءة في الوظيفة التي تطابق ميوله وقدراته.

2- **مفهوم الذات:** أن تشكيل مفهوم الذات حسب سوبر يتطلب من الفرد أن يتعرف عن نفسه كفرد متميز، وفي نفس الوقت يدرك التشابه بينه وبين الآخرين، ومفهوم الذات غير ثابت يتغير نتيجة نمو وتطور الفرد العقلي،

الجسمي، النفسي والتفاعل مع الآخرين، والذات المهنية تتطور بنفس الطريقة حيث أن الفرد لما ينضج يختبر نفسه بعدة طرق مهنيا.

3- مفهوم الذات المهنية: بعدما يدرك الفرد الفرق بين ذاته والآخرين يبدأ في تشكيل هويته وتطوير صورته عن نفسه، وكذا سلوكياته لتتناسب مع الأنماط الثقافية السائدة، وفي هذا الصدد يحرص الإرشاد المهني على مساعدة الفرد على أن يتقبل صورة عن ذاته وملائمتها لدوره في بيئة العمل ويختبر هذه الصورة في العالم الحقيقي.

كما يؤكد سوبر أيضا أن الأفراد الذين يتميزون بانسجام الذات الشخصية مع الذات المهنية يكونون أفضل في أعمالهم، في حين يتميز الأفراد الدين لديهم وجهات نظر غير متبلورة حول أنفسهم بصعوبة في النمو والتوافق المهني مقارنة بالأفراد الذين لديهم مفهوم إيجابي ومنظم حول دواتهم (قرومي، 2015، الصفحات 56-57)، ولقد حدد سوبر 10 وصايا لها علاقة في تحديد مراحل النمو والتوافق المهني مبنية على أسس نفسية واجتماعية، جسمية وموقفيه وتمثل حياة الفرد المهنية:

- يختلف الأفراد في القدرات والسمات الشخصي ة.
- يمكن للأفراد العمل في عدد من الوظ ائف.
- كل مجموعة من المهن تتطلب نمط مميز من القدرات، والميول، والسمات الشخصي ة.
- للنمو والخبرة دور كبير في تحديد مفهوم الذات وبالتالي تحديد المهنة ودرجة الكفاءة، والتواف ق ويكتمل الذات مع نهاي ة مرحلة المراهقة المتأخر ة.
- تمر عملية التوافق المهني بخمس مراحل: النمو، الاستكشاف، الاستق رار، الاستمرار والانحدار.
- تتحدد طبيعة المهنة ونمطها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلىق درات الفرد العقلي ة وحياته الشخصية، والف رص المتاحة له.
- إن نضج القدرات والميوليعد تبر عامل مكمل لمساعدة المسترشد العامل وارشاده في تنمية ذاته المهنية واختيار المهنة المناسبة له فعلا.
- مفهوم الذات ناتج عن التفاعلات والاستعدادات الموروثة وممارسة الأدوار المختلفة في الحياة بإيجابية واستحسان المحيطين به، ويرى أن درجة نمو مفهوم الذات، وتحقيقها، يعتبر جوهر عملي ة النمو المهني.
- يحتاج الفرد للائمة بين الصفات الفر دية، والعوامل الاجتماعية لتحقيق مفهوم الذات المهني، وع ند عملية الإرشاد الأكاديمي وعند الالتحاق بع مل فعلي.
- يعتمد رضا الفرد عن العمل والحياة، على درجة وجود منفذ مناسب لق دراته، وميوله، وصفاته الشخصية، قيمه، وظروف العمل الذيعم مل فيه.)العطاس، 2009، صفحة 63)

من خلال ما جاء في هذه النظرية يلاحظ الطالب الباحث أن عملية التوافق المهني تتميز بالنمو والتطور مما يمكن الأفراد من العمل في مجموعة من المهن فهي نظرية ديناميكية حركية، وبهذا الطرح تختلف كل

الاختلاف مع ما جاء به هولاند في النظرية السابقة، أما فيما يخص مهنة التدريس في ميدان التربية الخاصة وانطلاقا مما جاء في هذه النظرية فيمكن القول ان نجاح معلم التربية الخاصة في مهنة مرتبط أساسا بفهمه لذاته وسماته الشخصية والقدرة على النمو المهني بدءا بالاختيار وصولا إلى الالتحاق والتوافق مع المهنة. كما يمكن للمعلم التطور والتغيير في أساليبه التعليمية بمرور الوقت وهذا في إطار التطور المهني والذي يعد جوهر هذه النظرية.

3-7 نظرية العاملين لهرزبرغ: HERZBERG'S two-factor theory

إفترض هرزبرغ ،موسنر، ساندرمان**1959**HERZBERGM MUASNER&SNYDERMAN: بوجود عاملين في إي بيئة يمثلا ن الرضا الوظيفي والاستياء، ومن أجل تحديد مختلف أبعاد كل عامل من العاملين السابقين قاموا بإجراء دراسة مسحية على عدد من المؤسسات التي شهدت حوادث عمل خطيرة، وقد كان الاستفتاء حول أراء مجموعة من المهندسين والمحاسبين والعمال بخصوص العوامل المؤدية إلي الرضا والعوامل المؤدية إلي الاستياء في العمل، وقد توصلت هذه الدراسة إلي النتائج التالية:

- **الرضا الوظيفي:** ويتمثل في الحوافز الإنجاز، الاعتراف وأهمية العمل.
- **الاستياء:** ويتمثل في سوء الإشراف والعوامل الصحية.

ومن خلال هذه النتائج يمكن تلخيص ما جاءت به هذه النظرية فيما يلي:

يرى هرزبرغ أن هذه العوامل ليست متناقضة إنما هي مرتبطة بنمطين من الحاجات الإنسانية:

- **النمط الأول:** تجنب عدم الرضا الذي يرتبط بمحيط العمل وأطلق عليه اسم العوامل الصحية، وكلما غابت هذه العوامل الصحية أذى ذلك إلى عدم الرضا، وكلما زاد ظهورها زادت الدافعية والرضا.
- **النمط الثاني:** وهي العوامل المرتبطة بمساعدة العامل في إبراز قدراته وشخصيته واسمها العوامل المحفزة، وكلما توفرت هذه العوامل زاد الرضا والارضاء، وكلما نقصت وغابت ضعف الرضا والارضاء في العمل.

وقد عززت دراسة هرزبرغ وزملاءه دراسات أخرى لاحقا منها دراسة فروم،لاهيرى وسيريفيستا FROM,LAHIRI & SRIVISTA التي حددت العلاقة بين درجة الرضا والاستياء ومجموعة من المصادر، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة إلي حد بعيد مع ما جاء به هرزبرغ وزملاءه، إذ أكدت النتائج على أن الرضا الوظيفي يرتبط بالإنجاز والاعتراف وأهمية العمل بينما يتعلق الاستياء بسياسة الإدارة والإشراف والتعزيز. (ARGAN , 1972, pp. 241-243)

من خلال استقراء ما جاء في هذه النظرية يلاحظ الطالب الباحث أن التوافق المهني مرتبط أساسا بالرضا الوظيفي وتجنب سوء التوافق، وإن العوامل الصحية والعوامل المحفزة جد ضرورية لتحقيق الرضا

والإرضاء المهني، مما يتطلب اهتمام واسع من قبل المشرفين بظروف العمل المادية والاجتماعية خدمة لتحقيق العوامل السابقة، وبناء على هذا ولنجاح معلم التربية الخاصة في عمله يجب توفر ظروف ملائمة تتعلق بالحوافز والأجر والعلاقة مع الزملاء والمسئولين، وكذا تجنب كل ما من شأنه أن يؤدي إلي الاستياء المهني مثل سوء الإشراف والنزاعات مع زملاء العمل أو مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

7-4 نظرية لاندي LANDY 1978: سميت بنظرية العملية المناوئة و تقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية في تفسيرها للتوافق المهني على دور العمليات الفسيولوجية في الحفاظ على حالة وجدانية متزنة، أي أن السبب الرئيسي للرضا على المهنة سبب فسيولوجي، كما تفترض هذه النظرية أيضا أن الرضا المهني للفرد سوف يتغير بمرور الزمن حتى ولو كانت الوظيفة ثابتة، كما اقترح لاندي آليات داخل الأشخاص تساعدهم على المحافظة على حالة وجدانية متزنة، و مادام الرضا و عدم الرضا هما إلى حد كبير من الاستجابات الانفعالية، يعتقد أن هذه الآليات تلعب دورا في الرضا المهني، وتشير العمليات المناوئة حسب هذه النظرية إلى العمليات المضادة للتعامل مع الانفعال فمثلا إذا كان الشخص يشعر بشعور معين فإنه توجد استجابة فسيولوجية تعارض هذه الحالة الوجدانية وتحاول أن ترجع الفرد إلى الخلف إلى مستوى محايد فالحالة الوجدانية المتطرفة سالبة أو موجبة ينظر إليها على أنها مضرة بالأفراد وليست مفيدة لهم في أي حال من الأحوال (حليوي، 2014، صفحة 114)، وتستعمل الميكانيزمات والأليات الفسيولوجية لتقي الشخص من هذه الحالات لأن السبب الذي يجعل الأفراد يختلون في رضاهم الوظيفي هي الحالات المتطرفة ويقترح LANDY أنهم يختلفون فيما يتعلق بمرحلة وظائفهم الفسيولوجية الوقائية. (الشافعي، 2002، صفحة 36)

لقد حملت النظرية أعلاه طرحا مختلفا مقارنة بسابقاتها حيت فسرت التوافق والرضا عن المهنة بعوامل فسيولوجية ووجدانية وأن نجاح الفرد مرتبط بمدى سلامة هذه العمليات الفسيولوجية وابتعادها عن المناوئة والتي تعد ضارة للفرد حسب هذه النظرية وبإسقاط ما جاء في هذا الطرح على معلم التربية الخاصة وحتي يضمن نجاحه في مهنته واستقراره فيها طول الوقت يجب أن يتصف بالاتزان في الميكانيزمات التي تواجه العمليات المناوئة السالبة أو الإيجابية، ومن هذا المنطلق نجاح المعلم مرتكز على العمليات الانفعالية والوجدانية المتصلة بالمراكز العصبية ولا علاقة لبيئة العمل وظروفه بهذا النجاح.

7- 5 نظرية منيسوتا (TWA 1964): حيث تقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية على التوافق والتفاعل بين الفرد (P)PERSON والبيئة (E)ENVIRONMENT ونخص بالذكر هنا بيئة العمل، وقد وضح كل من (براونولينت) مفهوم كل من التوافق والتفاعل إذ يشير التوافق إلى الدرجة التي تتوافق بها خصائص الفرد أو سماته مع متطلبات البيئة، في حين يشير التفاعل إلى أفعال الفرد وبيئة العمل وردود أفعالهما معنا، فالعاملون وبيئاتهم في تغير مستمر.

وقد جاءت هذه النظرية نتيجة للفروق الملاحظة بين العمال وهذا من أجل تحقيق التوازن داخل بيئة العمل، وعلى غرار بعض نظريات التوافق المهني فقد ركزت هذه النظرية على الحاجات وكيفية إشباعها، ومن أهم المفاهيم والأفكار التي جاءت بها هذه النظرية ما يلي:

1- إن الفرد كائن حي له متطلبات وحاجات يجب إشباعها، وإن أغلب هذه الحاجات تتحقق من البيئة.
2- إن الفرد له قدرات تجعله يحاول سد هذه الحاجات.
3- معظم سلوكيات الفرد في التفاعل مع البيئة تتمحور حول هذه المتطلبات.

وتعتبر هذه النظرية أن كل من الفرد والبيئة متوازيان ومتكاملان، ولهذا فهي تفترض أن البيئة بالتوازي مع الفرد لها متطلبات لابد من الوفاء بها ولها قدرات تجعلها قادرة على الوفاء بهذه المتطلبات، فبعض متطلبات الفرد يمكن الوفاء بها عن طريق البيئة، وبالمقابل فإن بعض متطلبات البيئة يمكن الوفاء بها عن طريق الفرد وهذا ما يعرف بالعملية التكاملية

وقد حدد (براون ولينت) وجود أربع حالات محتملة يمكن أن يكون عليها الفرد وهي:

Satisfied and Satisfactory: أي توافق الفرد مع البيئة وتوافقها معه.

Satisfied But Unsatisfactory : أي ان الفرد متوافق مع البيئة والبيئة لا تفي بحاجات الفرد.

Dissatisfied and Satisfactory:أي ان الفرد غير متوافق مع البيئة لكن البيئة تفي بحاجات الفرد او تمكن أن تفي بحاجاته.

Dissatisfied and Unsatisfatory: أي أن الفرد غير متوافق مع البيئة كما أن البيئة لا تفي بحاجات الفرد.

وتعتقد النظرية على أن الحالة الأولى هي الحالة الوحيدة التي يمكنها تحقيق التوافق والتفاعل بين (P.E)، ويتخذ التوافق المهني في نظرية منيسوتا شكلين أساسيين وهما:

- التوافق السلبي: والذي يشير إلى الرضا وهو واقع مفروض.
- التوافق الإيجابي: ويشير إلى فعالية الفرد في قدرته على تكوين علاقة اتساق مع البيئة من خلال تعديلها أو التحكم فيها وهو ما يعبر بالإرضاء، (زروقة، 2017، الصفحات 86-88)،

كما تركز هذه النظرية على مفهوم الاتصال وهو عملية دينامية تتطلب مهارات شخصية وإجراءات وهياكل تنظيمية لإنجاحها، لا تتوقف إثارة الاتصالات عند العلاقات الشخصية بين الأفراد والجماعات، أو بين المشرفين والمنفذين إنما يتعدى ذلك ليؤثر على المهنة وفعالية التنظيم ككل، وفي هذا الصدد ركزت النظرية على كيفية تفعيل آليات الاتصال الفعال والذي يضمن تواصلا سليما بين العمال والزملاء وكذا المسئولين وإن

من أحسن أنواع الاتصال الصاعد، وكذا الاتصال النجمي والذي يضمن اتصالا متعدد الأقطاب (البرارة، 2011، الصفحات 147-148)

من خلال ما جاء في هذه النظرية يرى الطالب الباحث أنها من بين النظريات التي قدمت تصور واسع لمفهوم التوافق من خلال تركيزها على الفرد واحتياجاته وكذا بيئة العمل وآليات التفاعل المختلفة بين الفرد وبيئته دون إغفال عملية الاتصال باعتبارها جوهر العمليات الإنسانية في مجال العمل، أما فيما يخص معلم التربية الخاصة فأن نجاحه في أداء مهامه حسب إسقاط ما جاء في هذه النظرية مرتبطا أساسا بمدى ملائمة خصائصه المختلفة لطبيعة مهنة التدريس وكذا مدى انسجام المعلم مع المهنة وتأثيرات المهنة على المعلم من جهة أخرى، كما تلعب عملية الاتصال بين المعلم وزملاءه ومسئوليه دورا كبيرا في نجاح المعلم من خلال تقبل مختلف آراءه ومشاركته الفعالة في مختلف القرارات البيداغوجية سواء بالاقتراحات المقدمة أو الاستشارات.

7-6 التعقيب عن النظريات:

من خلال ما تم عرضه من النظريات المفسرة للتوافق المهني يمكن القول على أنها تعددت واختلفت في تفسيرها لمفهوم التوافق في مجال العمل فمنها من يركز على جانب واحد ومنها من يركز على جوانب متعددة، إلا أنها جاءت مكملة لبعضها البعض، وحسب رأي الطالب الباحث دائما فإن نظرية منيسوتا من أكثر النظريات إلماما بمفهوم التوافق المهني مع عدم إغفال دور النظريات الأخرى في إثراء هذا المفهوم سواء النظريات التقليدية (نظرية التحليل النفسي، النظريات السلوكية، النظريات الإنسانية)، وكذا النظريات المعاصرة والمتمثلة في نظرية هولاند، نظرية دونالد سوبر، نظرية لاندي ونظرية هرزنبرغ.

8- سوء التوافق المهني:

8-1 مفهومه: يشير سوء التوافق المهني إلي عجز الفرد عن إقامة علاقات ودية بينه وبين من يتعامل معهم من الأفراد سواء داخل المنظمة أو خارجها أو العجز في مواجهة أو حل المشكلات التي يتعرض لها (أشرف، 2001، صفحة 335)، كما يشير سوء التوافق المهني أيضا إلى عجز الفرد عن التكيف السليم مع ظروف عمله المادية أو مع ظروفه الاجتماعية أو لهما معا، بما يجعله غير راض عنها، وغير مرضي عنه منها، (LISA, 2005, p. 6936)،

وبناء على هذه المفاهيم فإن سوء التوافق المهني يعبر عن الوجه السلبي للتوافق المهني وهو راجع لمجموعة من العوامل والأسباب ويستدل عليه بمجموعة من المظاهر والمؤشرات.

8-2 مظاهر سوء التوافق المهني:

إذا كان التوافق المهني يعبر عليه بمظهرين أساسيين وهما الرضا والإرضاء فإن سوء التوافق المهني يتجلى في عدم الرضا والإرضاء عن المهنة ويمكن إيجاز بعض مظاهر سوء التوافق المهني في النقاط التالية:

- قلة الإنتاج من حيث الكم والكيف.
- كثرة الحوادث المهنية والأخطاء الفنية.
- إساءة استخدام الآلات والمواد الخام.
- كثرة التغيب بسبب أو بدون سبب.
- اللامبالاة والتكاسل في العمل.
- الإسراف في الشكاوى والتمرد والشغب.
- كثرة الاحتكاك بالزملاء والرؤساء.
- عدم إطاعة تعليمات المصنع، الشركة أو المؤسسة
- تحريض الزملاء على الشكاوى من اللوائح ونظام العمل (حديبي ، التوافق المهني لذى العمال المستهدفين و غير المستهدفين للحواذث المهنية في ضوء بعض المؤشرات النفسية والمهنية و الاجتماعية، 2017، صفحة 100)

وانطلاقا من هذه المظاهر يمكن تحديد بعض مظاهر سوء التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة في النقاط التالية:

- غياب وتأخر المعلم.
- نزاعات المعلم مع الزملاء والمدراء وحتى أولياء الأطفال دوي الاحتياجات الخاصة
- تدمر المعلم واحتجاجاته المستمرة حول ظروف العمل ونظام الدوام.
- تدني مستوى التلاميذ من دوى الاحتياجات الخاصة وضعف نتائجهم المدرسية.
- عدم قدرة المعلم على التحكم واستخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية.
- القلق والعصبية والرغبة المستمرة في تغيير مهنة تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

8-3 عوامل سوء التوافق المهني:

بعدما تم معرفة سوء التوافق وأهم المظاهر المصاحبة له لابد للإشارة لأهم العوامل والأسباب المؤدية له وهذا من أجل محاولة تلافيها وإيجاد حلول فعالة ويمكن تصنيفها في هذه الدراسة إلى ما يلي:

8-3-1 أسباب شخصية أو ذاتية: تعود للعامل بحد ذاته كنقص في كفاياته واستعداداته ومهاراته وعدم تناسبها مع متطلبات العمل الذي يؤديه أو من اعتلال صحته الجسمية أو النفسية.

8-3-2 أسباب تعود للعمل: مثل سياسة التدريب والتوظيف وشخصيات المدربين والمشرفين والرؤساء والمرؤوسين المحيطين به وسياسة الترقية والأجور وعدم وجود تعليمات واضحة وكثرة الاحتكاك بالزملاء والرؤساء والمرؤوسين.

8-3-3 أسباب تعود للبيئة: وهي أسباب ترجع أساسا إلى المحيط الأسري أو الاجتماعي للعامل ومن بين هذه العوامل الشقاق بين الزوجين أو مرض مزمن لأحد أفراد الأسرة أو أبناء منحرفين أو خلاف بين العامل وأقاربه أو التزامات مالية وديون وسكن بعيد. (بن غربال ، 2015، الصفحات 140-141)

كما حدد شافر وشوبين مجموعة من المصادر ينبع منها سوء التوافق المهني فحسبهما فإن سخط العمال ينتج من أجور منخفضة انخفاضا شديدا، ومن ظروف عمل لا تحتمل، ومن التعب والتكرار والرتابة في طبيعة العمل، كما أن نقص كفاءة العامل ترجع أساسا إلى عدم الرضا، وفي هذا الصدد قد أفاد استخدام الوسائل الحديثة للموائمة بين الأفراد ومتطلبات الأعمال، وترتكز هذه الوسائل على الاستمارات والمقابلات والاختبارات، كما يضيف العالمين أيضا سبب آخر لسوء التوافق المهني وهو أوجه الضعف في التنظيم الاجتماعي والعلاقات الشخصية والداخلية في المؤسسة أو المنظمة (طه ، علم النفس الصناعي والتنطيمي، 2001، صفحة 81)

من خلال استقراء ما جاء أعلاه يمكن تحديد العوامل والأسباب المؤدية إلى سوء التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة في النقاط التالية:

- عوامل شخصية: ترجع إلي المعلم بحد ذاته كنقص في كفاءة المعلم وصحته الجسمية والنفسية وكذا دافعيته اتجاه مهنة تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عوامل خاصة بطبيعة العمل: وهي مرتبط أساسا بالمسئولين والمدراء وعلاقتهم مع المعلم من حيث ممارسة التسلط أو إعطاء الحريات.
- عوامل بيئية خارج نطاق العمل: وتكون مرتبطة أساسا بالحياة الأسرية للمعلم وخلوها من النزاعات والصراعات، وتمتع المعلم بتوافق اجتماعي، إذ أن أي خلل يمس الأسرة وحتى الحياة الاجتماعية للمعلم من شأنه بضرورة أن يؤثر على الحياة المهنية، مما قد يتجسد في سوء التوافق المهني.
- إضافة إلى كل هذا توجد عوامل أخرى كالتعب والإرهاق والقلق، رتابة المهنة، ضعف في الأجور وتأخر في الترقيات.

9- طرق تحقيق وتحسين التوافق المهني:

بعدما تم التعرف على الانعكاسات السلبية لسوء التوافق المهني سواء على الفرد أو على مهنته وعلى الإنتاج بصفة عامة مما ينعكس سلبا على الأفراد والمجتمعات في شتي المجالات اقتضت الضرورة للبحث في طرق تحقيق وتحسين التوافق المهني لدى العمال داخل المنظمات وتحقيق الرضا والإرضاء المهني من أجل رفع الإنتاج الوظيفي وتحقيق الجودة والاتقان، وسيحاول الطالب الباحث من خلال هذا العنصر تقديم بعض الآليات والمقترحات والتي قد تكون لها إسهام في رفع وتحسين مستوى التوافق المهني لدى العمال داخل المنظمات مع إسقاطها بشكل مباشر على معلم التربية الخاصة:

– **الاختيار والتوجيه المهني:** يهدف التوجيه المهني إلي تحديد العمل المناسب للفرد وهذا من خلال تقديم تحليل شامل للفرد إذ يهتم الإرشاد المهني بتزويد الفرد بمعلومات عن نفسه من حيث الاستعدادات والقدرات والميول والخصائص الشخصية حتى يتقبل ذاته ويختار المهنة المناسبة له، أما الاختيار المهني فيهدف إلي انتقاء أفضل الأشخاص في عمل معين ويستند الاختيار المهني على تحليل العمل ويقصد به دراسة العمل قصد الكشف عن واجباته وظروفه ومؤهلاته لإحداث الموائمة بين العامل وعمله، وتعتمد كلا التقنيتين السابقتين على الاختيارات السيكولوجية كاختبارات الكفاية، الاستعدادات والميول الشخصية...الخ

- **التدريب المهني:** هو عملية تعلم تمكن الفرد من إتقان مهنة ما في أقل وقت وبأقل جهد سواء كان يدويا أو فكريا ويكون ذلك بتدعيم استعدادات الأفراد وتنميتها عن طريق أخصائيين وفق برامج محددة.
- **تحسين الظروف الفيزيقية للعمل:** يجب أن تتوفر في المؤسسة الظروف المناسبة لنجاح العمل من أدوات وتجهيزات، وكذا توفير جو مناسب يتسم بحرارة وإضاءة وتهوية مناسبة وخلق فضاءات للراحة والترفيه.
- **الإرشاد النفسي والاجتماعي:** يساعد الإرشاد النفسي العامل على التعبير عن انفعالاته واستخراجه للمشاعر السلبية والعدوانية، وهذا ما يخفف القلق والتوتر لديه كما يساهم الإرشاد النفسي أيضا في إعطاء العامل القدرة على مواجهة مشكلات هو ذلك بالتعبير عنها وإيجاد حل لها ويتعلم الطرق المناسبة لحل إي مشكلة تواجه مستقبلا.

– **الخدمات الاستشارية:** قد يحتاج العامل إلى خدمات مختلفة فإذا لم يستطع الحصول عليها فإنها تكون سبب في شعوره بالقلق وسوء التكيف مع بيئته وهذه الخدمات تحتاج لخبرة أشخاص يتخصصون في النواحي الطبية والتربوية (محيوز، 2014، الصفحات 124-125).

– ويقدم شافر وشوبين مقترح لثلاث وسائل أساسية يمكن أن تؤدي إلي تحسين التوافق المهني وهما

– تدابير خدمات الإرشاد

– تدابير إجراءات مناسبة لاختيار الأفراد وتوجيههم وتدريبهم.

– تنظيم الصناعة والعمل بكيفية ترتقي بالقيم الإنسانية وتعترف بقيمة العمل كثيرا. (عثمان، 2004، صفحة 80)

مما سبق يمكن تحديد طرق وأساليب تحسين التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة في النقاط التالية:

– الإرشاد والتوجيه المهني: وهذا يظهر من خلال توجيه معلم التربية الخاصة نحو التخصص في الدراسات الجامعية بما يتناسب واستعداداته وقدراته وميوله وكذا متطلبات المهنة.

التدريب المهني: والدي يتجسد من خلال مختلف عمليات التكوين المستمرة لمعلم التربية الخاصة في ميدان التخصص سواء قبل أو أثناء الخدمة

– تحسين ظروف عمل معلم التربية الخاصة فيما يخص الظروف الفيزيقية من خلال توفير مختلف الوسائل التعليمية وكذا الأدوات والمعدات الازمة وإعداد غرف الصف بشكل مناسب وتوزيع التلاميذ عليها بطريقة منظمة مع ضمان التهوية والإضاءة المناسبة داخل الحجرة الصفية.

– **الإرشاد النفسي:** وهذا بمراقبة المعلم خاصة كونه يتعامل مع فئة تمتاز بخصوصيتها مما قد يسبب أزمات ومشاكل نفسية لدى المعلم وضغوط من شأنها التأثير على توافقه وإن عملية الإرشاد كفيلة بتغلب المعلم على مختلف المشكلات والصعوبات.

– **الخدمات الاستشارية:** وهذا عن طريق تخصيص فريق عمل يساعد المعلم في عمله عن طريق الاستشارة والتوجيه، وقد يضم هذا الفريق كل من الطبيب الارطوفوني، المختص النفسي والاجتماعي، وأفراد آخرين حسب طبيعة الاستشارة.

خلاصة الفصل

يمثل التوافق المهني رضا الأفراد وإرضائهم في مجال العمل وهو جد مهم سواء للعمال والمنظمات وإن عملية التوافق في مجال العمل تتأثر بمجموعة من العوامل منها ما يتعلق بالأفراد بحد ذاتهم ومنها ما يتعلق بطبيعة المهنة، وكذا البيئة المهنية أو الخارجية وإن أي خلل جراء هذه العوامل قد يؤدي إلي سوء التوافق، مما يجعل العامل في حيرة من أمره ويؤدي إلي مشاكل لا يحمد عقباها وعليه فإن تنمية التوافق المهني مطلب ضروري لا يمكن الاستغناء عليه وإن كل ما تم قوله حول التوافق المهني بصفة عامة ينطبق على التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه المهنة وظروفها فتوافق المعلم مع طبيعة عمله وتلاميذه، وكذا مختلف أقطاب الأسرة التربوية ضرورية حتمية لا يمكن الاستغناء عنها.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة

تمهيد:

بعدما تم ضبط إشكالية البحث وما يرتبط بها من فروض وأهداف وعرض الأدب النظري الخاص بمتغيرات الدراسة (تقدير الذات والتوافق المهني) وكذا كل ما يتعلق بالتربية الخاصة ومعلميها، سيحاول الطالب الباحث من خلال هذا الفصل الإشارة إلى مختلف إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بتحديد حدود، منهج وعينة البحث وصولا إلى اختيار أدوات جمع المعلومات وكذا مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في علاج بيانات البحث.

1-حدود الدراسة:

1-1 الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية بأربع ولايات جيجل، قسنطينة، سطيف وميلة حيث تم تطبيق أدوات الدراسة بستة مدارس متخصصة بالإعاقتين السمعية والبصرية وهذه المدارس هي على الترتيب:

- مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا ولاية جيجل
- مدرسة الأطفال المعاقين بصريا ولاية قسنطينة
- مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا ولاية قسنطينة
- مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا ولاية سطيف
- مدرسة الأطفال المعاقين بصريا ولاية سطيف
- مدرسة الأطفال المعاقين بصريا ولاية ميلة

1-2 الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة الحالية في الفترة الزمنية الممتدة من تاريخ 3 ماي 2023 إلى غاية تاريخ 31 ماي 2023 حيت تم توزيع واسترداد مقاييس الدراسة المطبقة على عينة البحث خلال هذه الفترة

1-3 الحدود الموضوعية:

تمثلت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني بأبعاده الخمسة (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضى عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني للمعلم)

وهذا لدى معلمي التربية الخاصة بالمدارس المتخصصة بالإعاقتين السمعية والبصرية بولاية جيجل وبعض الولايات المجاورة.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

2-1 مجتمع الدراسة:

يعبر مجتمع الدراسة عن جميع الأفراد محل اهتمام البحث سواء طبقت عليهم أدوات البحث أو لم تطبق، وفي هذه الدراسة يتشكل مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة المتخصصين في تدريس الأطفال المعاقين سمعيا وكذا بصريا وهذا في المرحلة الابتدائية والتابعيين للمدارس المتخصصة بالإعاقتين السمعية والبصرية وهذا بكل من ولايات جيجل، قسنطينة، سطيف وميلة حيث شمل هذا المجتمع 103 معلم ومعلمة.

2-2 عينة الدراسة:

في حين تشكل العينة جزءا من مجتمع البحث يتم اختيارها بطريقة معينة، وقد قام الطالب الباحث باختيار عينة عشوائية وفق طريقة السحب العشوائي البسيط في ستة مدارس متخصصة بالإعاقة السمعية والبصرية بأربع ولايات (جيجل، قسنطينة، سطيف، ميلة) حيث قدرت هذه العينة ب 67 معلم و معلمة مرحلة ابتدائية متخصص في الإعاقة السمعية و البصرية إذ لم يعمد الطالب الباحث إلى الاعتماد على أي معيار في اختيار هذه العينة سواءا ما تعلق بالجنس أو الخبرة أو التخصص و حتى الدرجة العلمية...الخ وسيتم لاحقا التعرف على خصائص العينة بنوع من الإيضاح.

2-3 خصائص العينة:

يمثل الجدول رقم (1) توزيع عدد أفراد العينة حسب متغير الجنس

جدول 1 يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	16	23,9
أنثى	51	76,1
المجموع	67	100

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن أغلب المعلمين إناث بنسبة تقارب 76%فيما لم تتجاوز نسبة الذكور 24% تقريبا، ويمكن إرجاع هذا إلى كون المجتمع الجزائري مجتمع أنثوى تتضاعف فيه عدد الإناث مقارنة بالذكور، كما يمكن إرجاع هذا أيضا ربما إلى ميل الإناث إلى إكمال الدراسات الجامعية مما يسمح لهن بالالتحاق بوظائف التعليم فيما ينقطع الذكور ربما عن الدراسة من الأجل الالتحاق بالحياة العملية مبكرا إضافة إلى كل هدا يمكن تفسير هذه النتائج أيضا على أساس ميل الإناث إلى التخصصات الأدبية والتربوية في التكوين الجامعي فيما يفضل الذكور ربما التخصصات العلمية والتقنية وهذا في أغلب الأحيان

الجدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الجدول 2 يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبـــــــــــرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	9	13,4
من 5 الى 10 سنوات	30	44,8
أكثر من 10 سنوات	28	41,8
المجموع	67	100

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن نسبة المعلمين المتخصصين الذين لديهم خبرة من 5إلى10 سنوات جاءت في المرتبة الأولى بنسبة تقارب 45% تليها المعلمين المتخصصين الدين تفوق خبرتهم عن 10 سنوات وبنسبة جد قريبة لسابقتها إذ قدرت ب 42% تقريبا في حين جاء المعلمين المتخصصين الذين يملكون خبرة اقل من 5 سنوات في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرها 13% تقريبا، و يمكن إرجاع هذه النتائج ربما إلى قلة التوظيف في هذا الميدان في السنوات الأخيرة، كما يمكن إرجاع هذه النتائج أيضا ربما إلى عدم توفر مناصب شاغرة لاحتواء هذه المدارس المتخصصة على العدد الكافي للمعلمين و هذا ما ينعكس على توظيف مناصب جديدة.

الجدول رقم(3) يمثل توزيع عدد أفراد العينة حسب نوع الإعاقة المتعامل معها

جدول 3 يمثل توزيع عدد أفراد العينة حسب نوع الإعاقة المتعامل معها

نوع الإعاقة المتعامل معها	التكرار	النسبة المئوية
الإعاقة البصرية	38	56,7
الإعاقة السمعية	29	43,3
المجموع	67	100

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن نسبة معلمي الإعاقة البصرية يفوق معلمي الإعاقة السمعية إذ قدرت نسبة معلمي الإعاقة البصرية 57% تقريبا في حين لم تتجاوز نسبة معلمي الإعاقة السمعية 43% تقريبا، و يمكن إرجاع هذه النتائج ربما إلى كون عدد التلاميذ المعاقين بصريا أكثر مقارنة بالمعاقين سمعيا وهذا ما يتطلب بالضرورة عدد من المعلمين الخاصين بالإعاقة البصرية أكثر، كما يمكن إرجاع هذه النتائج أيضا ربما إلى نسب التوظيف في هذه المدارس و التفاوت في هذه المناصب فقد يكون للمدارس المتخصصة بالإعاقة البصرية نسب من توظيف المعلمين أكبر مقارنة بالمدارس المتخصصة بالإعاقة السمعية.

3- منهج الدراسة:

أن أي بحث علمي لابد أن يستند على منهج و طريقة علمية مؤسسة وفقا لإجراءات و خطوات واضحة تتيح للباحث الوصول إلى نتائج موثوقة في البحث، وفي الدراسة الحالية أعتمد الطالب الباحث على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، حيث يعرف المنهج الوصفي على أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة (سامي، 2007، صفحة 370)، كما يعرف المنهج الوصفي أيضا على أنه رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (ربحي و عثمان، 2000)، ويهدف هذا المنهج عموما إلي جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى التعرف عن العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة يضاف إلى ذلك أن هذا المنهج يعتمد في تنفيذه على مختلف طرق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة الآلية منها والبشرية والاستمارات والاستبيانات وتحليل الوثائق والمستندات وغيرها، أما فيما يخص العينة فيتيح هذا المنهج استخدام عينات مختلفة احتمالية أو غير احتمالية مع الحرص على أن تكون العينة ممثلة أحسن تمثيل لمجتمع الدراسة (عبيدات، ابونصار ، و مبيضين ، 1999، الصفحات 46-47).

وانطلاقا مما سبق ذكره حول المنهج الوصفي يبرر الطالب الباحث استخدامه لهذا المنهج في الدراسة الحالية باعتباره المنهج المناسب حيث يسمح بتقديم وصف دقيق لظواهر ومتغيرات البحث المتمثلة في تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة، كما يسمح باستخراج واستنتاج مختلف الارتباطات والعلاقات والفروق بين متغيرات البحث (تقدير الذات والتوافق المهني)، كما يتيح هذا المنهج أدوات ومقاييس مناسبة للقياس كل من تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة وفي نفس الوقت يضمن أساليب إحصائية كمية لمعالجة مختلف البيانات كما يسمح هذا المنهج بتعميم ووضع استنتاجات بخصوص النتائج المتواصل إليها في البحث.

4-أدوات الدراسة:

بعد ما تم الاطلاع على الأدب النظري والذي له علاقة بموضوع البحث وكذا بعض الدراسات السابقة إضافة إلى النظريات المفسرة لكل من تقدير الذات والتوافق المهني قام الطالب الباحث بتحديد أدوات جمع المعلومات في الدراسة الحالية فيما يلي:

4-1 مقياس تقدير الذات

وقد أعتمد الطالب الباحث في هذه الدراسة في قياس متغير تقدير الذات على مقياس تقدير الذات لروزنبيرغ، و هو مقياس سبق الإشارة إليه بنوع من التفصيل في الأدب النظري لهذه الدراسة و هو مقياس عام يتكون من عشرة عبارات خمس عبارات منها تقيس الجانب الايجابي من تقدير الذات وهي كل من العبارة 1، 3، 4، 7 و 10 في حين تعبر العبارة 2، 5، 6، 8 و 9 على الجانب السلبي لتقدير الذات ويحتوي هذا المقياس على أربع بدائل وهي: موافق بشدة، موافق، غير موافق ، غير موافق بشدة حيث تم منحها درجات من 1-4 وفق الترتيب السابق على أن يتم عكس الدرجات في العبارات التي تعبر عن الجانب السلبي من تقدير الذات، و يبرر الطالب الباحث استخدامه لهذا المقياس في الدراسة الحالية كونه من المقاييس القليلة الخاصة بتقدير الذات و التي تستخدم مع الأطفال و البالغين، إذ أن اغلب المقاييس تستخدم مع الأطفال كما أن هذا المقياس من أكثر المقاييس استخداما في بيئات ومجتمعات مختلفة (غربية، عربية، محلية) وهذا ما يسمح بمقارنة النتائج المتحصل عليها مع نتائج أخرى وفي بيئات مختلفة كما أثبت هذا المقياس نسب مرتفعة من الصدق وهذا ما يسمح باستخدامه.

أما ما يخص الخصائص السيكو مترية لهذا المقياس فقد تم إثبات صدقه وثباته في العديد من الدراسات وفي بيئات مختلفة، وقد تم تطبيق هذا المقياس على البيئة الجزائرية في مجموعة من الدراسات بعد إثبات خصائصه السيكومترية مما يسمح بتطبيقه مباشرة دون الحاجة لحساب الصدق والثبات، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة حمري (2017)، دراسة قرومي (2010) ، دراسة حرباش ومقراني و بن ذهبية (2017)،...الخ

4-2 مقياس التوافق المهني:

استناد على الأدب النظري الخاص بالتوافق المهني وكدا بعض الدراسات السابقة خاصة دراسة كل من فحجان (2010)، دراسة فرج (2009)، قرومي (2010)، دراسة بن غربال (2015)، قام الطالب الباحث ببناء مقياس التوافق المهني حيث تشكل هذا المقياس من 55 بندا موزع على خمس محاور على الترتيب وفق ما يلي:

- المحور الأول: طبيعة وظروف العمل 15 بندا
- المحور الثاني: علاقة المعلم مع التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة 10 بنود
- المحور الثالث: علاقة المعلم بالأسرة التربوية 12بندا
- المحور الرابع: الرضا عن الأجر والحوافز 7بنود
- المحور الخامس: التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة: 8 بنود

ومن أجل رصد استجابات أفراد العينة تم إعطاء هذا المقياس خمس بدائل يوافق كل بديل درجة من 1إلي 5وهي كالتالي أوافق بشدة 5، أوافق 4، غير متأكد 3، أعارض 2، أعارض بشدة 1على أن يتم عكس هذه الدراجات في البنود التي تعبر على سوء التوافق المهني وفق الترتيب التالي.

موافق بشدة 1، أوافق 2، غير متأكد3، أعارض4، أعارض بشدة 5، ويبرر الطالب الباحث استخدامه لهذا المقياس كونه يغطي تقريبا كل جوانب التوافق المهني الخاصة بمعلم التربية الخاصة سواء ما تعلق بظروف العمل أو العلاقات الإنسانية (تلاميذ، الزملاء، الإدارة، والأولياء)، إضافة إلى الجوانب المادية وحتى ما تعلق بالتطور المهني، كما أن هذا المقياس يستند على مجموعة من المقاييس والتي تم إثبات صدقها وتباتها على غرار مقياس فحجان (2010)

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ- صدق المقياس:

أ-1 الصدق العاملي: من أجل إثبات صدق هذا المقياس قام الطالب الباحث بحساب الارتباط بين كل بند من بنود هذا المقياس والمحور الذي ينتمي إليه البند، وهذا باعتماد على عينة استطلاعية قدرت ب 30 معلم ومعلمة متخصص بالمدارس المتخصص بالإعاقتين السمعية والبصرية، وفيما يلي عرض لمختلف هذه الارتباطات على النحو التالي:

يوضح الجدول رقم (4) الارتباط بين المحور الأول طبيعة وظروف العمل وكل بند من بنوده بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية

جدول 4 الارتباط بين المحور الأول طبيعة وظروف العمل وكل بند من بنوده بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية

	البنـــــــــود	قيمة الارتباط بين البنود والمحور (برسون)	قيمة الدلالة الإحصائية Sig
1	تشعرون بالأمان أثناء أداء عملكم	0,576**	0,001
2	يناسبكم عدد ساعات الدوام الرسمي	0,726**	0,000
3	تشعرون بالمشقة أثناء تدريسكم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,681**	0,000
4	تشعرون بالضجيج والضوضاء أثناء القيام بعملكم	0,523**	0,003

5	ينتابكم الخوف على صحتكم لاختلاطكم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,612**	0,000
6	الغرف التدريسية لا تتناسب مع عدد التلاميذ	0,838**	0,000
7	تشعرون بالندم كونكم معلمون التربية الخاصة	0,579**	0,001
8	الإجازات والعطل المدرسية كافية ومناسبة	0,712**	0,000
9	تتوفر المدرسة على وسائل تعليمية مناسبة لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,643*	0,000
10	تشعرون بالاعتزاز كونكم معلمون التربية الخاصة	0,708**	0,000
11	تتوفر التهوية بمباني المدرسة بصورة جيدة	0,849**	0,000
12	تعانون من كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقكم	0,478**	0,008
13	تشعرون بالانزعاج لعدم وجود منهاج خاص لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,466**	0,009
14	تعتقدون ان مرافق المؤسسة مناسبة لتأذيه العملية التعليمية	0,538**	0,002
15	تشعرون بأنكم ناجحون في هذه المهنة	0,439**	0,015

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

ومن خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أنه يوجد ارتباط موجب ومقبول بين كل بند من بنود محور طبيعة وظروف العمل والمحور ككل وهذا الارتباط مع جميع البنود جاء دال إحصائيا (Sig أقل تماما من 0.005) ويعد البند 6 من أكثر البنود ارتباطا مع هذا المحور بارتباط قدره R=0,838 يليه البند رقم 2 بارتباط بلغت قيمته R = 0,726أما البنود 13 و15 فقد سجلت أدني قيمة ارتباط مع هذا المحور حيث قدرت على الترتيب0,466 و 0,439وهذا ما يعني أن جميع هذه البنود تتناسب مع المحور وتقيس ما أعدت من أجله طبيعة وظروف العمل

يمثل الجدول رقم (5) الارتباط بين المحور الثاني علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

جدول 5 الارتباط بين المحور الثاني علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

	البنـــــــود	قيمة الارتباط بين البنود والمحور (برسون)	قيمة الدلالة الإحصائية Sig
16	تشعرون بالمتعة أثناء تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,504**	0,004
17	تراعون الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,419**	0,021
18	تقومون بتعزيز الاستجابات الصحيحة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,649**	0,000
19	تتضايقون من صعوبة تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,751**	0,000
20	تشاركون التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة في النشاطات الاجتماعية	0,643**	0,000
21	تتزعجون من سرعة نسيان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,618**	0,000
22	تعملون على رفع دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,741**	0,000
23	الاستجابات الصحيحة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تشعركم بالفخر	0,498**	0,005
24	تتضايقون من كثرة الأسئلة الموجهة من طرف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,751**	0,000
25	تغرسون روح الدعابة والمرح بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,771**	0,000
26	ترغبون في قضاء معظم وقتكم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,517**	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أنه يوجد ارتباط موجب ومقبول بين كل بند من بنود المحور الثاني علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمحور ككل وهذا الارتباط مع جميع البنود جاء دال إحصائيا(sig أقل تماما من 0.05) ويعد البند 25 من أكثر البنود ارتباط بهذا المحور بارتباط قدر ب 0,771 ويليه البند رقم 19بارتباط بلغت قيمته 0,751، أما البنود 23و17 فقد سجلت أدني دراجات الارتباط مع هذا المحور حيث قدرت على الترتيب 0,489 و0,419، وهذا ما يعني أن جميع هذه البنود تتناسب مع المحور وتقيس ما أعدت من أجله (علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة)

يمثل الجدول رقم (6) الارتباط بين المحور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

جدول 6 الارتباط بين المحور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

	البنـــــــــــود	قيمة الارتباط بين البنود والمحور (برسون)	قيمة الدلالة الإحصائية Sig
27	علاقتكم مع زملائكم مبنية على أساس التقدير والاحترام	0,499**	0,002
28	تهتم الإدارة بحل مشاكل العمل دون تأخير	0,589**	0,001
29	لستم على وفاق تام مع زملائكم في العمل	0,503**	0,005
30	تقومون بالتنسيق مع زملائكم في مجال العمل	0,628**	0,000
31	تربطكم علاقات طبيبة بأسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,671**	0,000
32	تتلقون تقدير من مدير المدرسة	0,518**	0,003
33	تقومون بتوجيه اسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,778**	0,000
34	تنزعجون من الزيارات المفاجئة للمفتش	0,782**	0,000
35	يحترم المسئولين على المدرسة اقتراحاتكم المهنية	0,774**	0,000
36	تنزعجون من الانتقادات الموجة لكم من قبل الزملاء	0,610**	0,000
37	تشاركون زملائكم في المناقشات وتبادل الآراء	0,721**	0,000
38	تربطكم علاقات طبيبة مع جميع عمال المدرسة	0,401**	0,028
39	تسعون للتواصل مع جميع المؤسسات التي لها علاقة بفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,555**	0,001

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أنه يوجد ارتباط موجب ومقبول بين كل بند من بنود محور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) والمحور ككل وهذا الارتباط مع جميع البنود جاء دال إحصائيا(sig اقل تماما من 0.05) ويعد البند 34 من أكثر البنود ارتباط بهذا المحور بارتباط قدر بـ0,782ويليه البند رقم 33 بارتباط بلغت قيمته 0,778، أما البنود 27و38 فقد سجلت ادني دراجات الارتباط مع هذا المحور حيث قدرت

على الترتيب 0,499و0,401 وهذا ما يعني أن جميع هذه البنود تتناسب مع المحور وتقيس ما أعدت من أجله (علاقة المعلم بالأسرة التربوية)

يمثل الجدول رقم (7) الارتباط بين بين المحور الرابع (الرضا عن الأجر والحوافز) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

جدول 7 الارتباط بين بين المحور الرابع (الرضا عن الأجر والحوافز) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية.

	البنـــــــــــــود	قيمة الارتباط بين البنود والمحور (برسون)	قيمة الدلالة الإحصائية sig
40	تشعرون أن الأجر الذي تتقاضوه يتناسب مع جهدكم	0,520**	0,003
41	تجدون كل الدعم والتشجيع على انجازاتكم من القائمين على المدرسة	0,406**	0,026
42	تحصلون على راتبكم بانتظام	0,376**	0,040
43	لا يسمح لكم الراتب المتحصل عليه بالادخار	0,465**	0,010
44	تشعرون أن حوافز العمل الإضافي مجزية	0,421**	0,020
45	تشعرون أن راتبكم مناسب للعيش الكريم	0,536**	0,002
46	يتناسب راتبكم مع درجتكم العلمية	0,519**	0,003
47	تتوفر لمعلم التربية الخاصة امتيازات مناسبة	0,508**	0,004

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أنه يوجد ارتباط موجب ومقبول بين كل بند من بنود محور الرابع (الرضا عن الأجر والحوافز) والمحور ككل وهذا الارتباط مع جميع البنود جاء دال إحصائيا (sig أقل تماما 0.05) ويعد البند 45 من أكثر البنود ارتباط بهذا المحور بارتباط قدر ب0,536ويليه البند رقم 40 بارتباط بلغت قيمته 0,520، أما البند 41 فقد سجل أدني مستوى ارتباط مع هذا المحور حيث بلغت قيمته 0,406وهذا ما يعني أن جميع هذه البنود تتناسب مع المحور وتقيس ما أعدت من أجله (الرضا عن الأجر والحوافز)

يمثل الجدول رقم (8) الارتباط بين بين المحور الخامس (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

جدول 8 (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) وكل بند من بنود هذا المحور بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفق بدلالة الإحصائية

	البنـــــــــود	قيمة الارتباط بين البنود والمحور (برسون)	قيمة الدلالة الإحصائية Sig
48	تساهم الدورات التكوينية في رفع كفاءتي المهنية.	0,449**	0,005
49	تطلعون بشكل مستمر على كل جديد في مجال التربية.	0,678**	0,000
50	الدورات التكوينية أثناء الخدمة مجرد مضيعة للوقت	0,734**	0,000
51	من الضروري تطوير قدراتكم وإمكانياتكم في العمل التعليمي.	0,575**	0,001
52	لا تحصلون على الترقيات في وقتها المناسب.	0,508**	0,004
53	وتحاولون تنمية ذواتكم علميا وعمليا	0,728*	0,000
54	تتواصلون باستمرار مع أهل الاختصاص في مجال التربية الخاصة	0,538**	0,002
55	برامج إعداد معلمي التربية الخاصة غير كافية للتأهيل المهني	0,525**	0,003

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أنه يوجد ارتباط موجب ومقبول بين كل بند من بنود محور الخامس (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) والمحور ككل وهذا الارتباط مع جميع البنود جاء دال إحصائيا (sigأقل تماما 0.05) ويعد البند 50 من أكثر البنود ارتباط بهذا المحور بارتباط قدر ب 0,734 أما البند 48فقد سجل أدني مستوى ارتباط مع هذا المحور بلغت حيث قيمته 0,449وهذا ما يعني أن جميع هذه البنود تتناسب مع المحور وتقيس ما أعدت من أجله (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة)

أ-2 الصدق التجميعي:

دائما وفي إطار تحديد صدق مقياس التوافق المهني وبعدما تم إثبات توافق كل بند مع المحور الذي ينتمي إليه سيتم فيما يلي حساب الارتباط بين كل محور والمقياس ككل للمعرفة ماذا تناسب هذه المحاور الخمسة (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم

بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) مع مقياس التوافق المهني

يمثل الجدول رقم (9) الارتباط بين المقياس ككل التوافق المهني وأبعاده الخمسة (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) باستخدام معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة إحصائية.

جدول 9 الارتباط بين المقياس ككل التوافق المهني وأبعاده الخمسة (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) باستخدام معامل الارتباط بيرسون

	المحـــــــــــاور	قيمة الارتباط بين المحاور والمقياس ككل (برسون)	قيمة الدلالة الإحصائية Sig
1	طبيعة وظروف العمل	0,828**	0,000
2	العلاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,671**	0,000
3	علاقة المعلم بالأسرة التربوية	0,826**	0,000
4	الرضا عن الأجر والحوافز	0,525**	0,000
5	التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة	0,742**	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ الطالب الباحث أنه يوجد ارتباط بين المقياس ككل (مقياس التوافق المهني) وكل محور من محاوره الخمسة (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة)، حيث جاء هذا الارتباط موجب ومقبول ودال إحصائياsig أقل تماما من 0,05 ويعد المحور الأول (طبيعة وظروف العمل) من أكثر المحاور ارتباطا بهذا المقياس (مقياس التوافق المهني) بارتباط قدره 0,828،أما المحور الرابع (الرضا عن الأجر والحوافز) فهو من أدنا المحاور ارتباطا مع المقياس حيث قدرت قيمة الارتباط 0,525 وهذا معناه أن المحاور الخمسة للمقياس التوافق المهني تتناسب مع المقياس ككل وتقيس ما أعدت من أجله (التوافق المهني لمعلم التربية الخاصة)

ب –ثبات المقياس:

بعدما تم إثبات صدق الاستبيان واعتمادا على مخرجات برنامج Spss فقد قام الطالب الباحث بتحديد معامل ألفا كرو نباخ والذي يعبر على ثبات المقياس، حيث قدرت قيمة ألفاكرونباخ ب 0,883 وهي نسبة جد مرتفعة تعبر على ثبات مقياس التوافق المهني

وانطلاقا من كل هذا وبعدما تم إثبات صدق وثبات مقياس التوافق المهني فقد تم الاعتماد عليه مقياس للدراسة الحالية وينصح باستخدامه في الدراسات المستقبلية

5–الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة الحالية إحصائيا بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS إصدار 26 وقد استخدم الطالب الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة فيما يلي

5–1 أساليب الإحصاء الوصفي:

التكرارات، نسب مئوية من أجل تحديد خصائص العينة.

5–2 أساليب الإحصاء الاستدلالي:

معامل ألفاكرونباخ لحساب الثبات، معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق وتحديد الارتباط بين مختلف المتغيرات، اختبار T لحساب الفروق تبعا للمتغيرات الجنس ونوع الإعاقة المتعامل معها، واختبار فاء لحساب الفروق حسب متغير الخبرة المهنية.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة النتائج:

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي تنص علي توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات والأبعاد الخمسة للتوافق المهني (طبيعة وظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز، التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) لدى معلمي التربية الخاصة.

ومن أجل معالجة هذه الفرضية إحصائيا قام الطالب الباحث بتجزئتها إلى خمسة فرضيات جزئية على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة.
2- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
3- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية.
4- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد الرضا عن الأجر والحوافز.
5- توجد علاقة ارتباطية طردية إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة.

1-1 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة

يمثل الجدول رقم (10) نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل وهذا بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفوق بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة.

نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل وهذا بالاعتماد على معامل 10 جدول الارتباط بيرسون مرفوق بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة

الارتباط	تقدير الذات	طبيعة وظروف العمل	الدلالة الإحصائيةsig
تقدير الذات	1	0,773	0,000
طبيعة وظروف العمل	0,773	1	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات و بعد طبيعة و ظروف العمل قدر بـ: 0,773 و هذه نسبة موجبة و جد مرتفعة و هي دالة إحصائيا إذ قدر sig 0,000 و هي قيمة أقل تماما α=0,05 مما يعني وجود علاقة طردية قوية و دالة بين مستوى تقدير الذات وطبيعة وظروف العمل لدي معلمي التربية الخاصة، إي كلما زاد مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة زاد رضاهم عن طبيعة العمل وظروفه، والعكس صحيح، فالمستوى المرتفع من تقدير الذات لدى المعلم يجعله أكثر رضا عن الظروف الفيزيقية والأمن المحيط بالمهنة، وكذا نظام ساعات العمل والعطل إضافة إلى كل ما يرتبط بنظام تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والعكس دائما صحيح.

وانطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على:

–توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستولى الدلالة α=0,05 بين مستوى تقدير الذات وبعد طبيعة وظروف العمل لدى معلمي التربية الخاصة

ويمكن إرجاع هذه النتيجة ربما إلي وجود تأثير للمستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة على رضاه بطبيعة وظروف العمل، فقد يرجع هذا الرضا للمستوى تقدير الذات المرتفع لدى معلم التربية الخاصة وما يصبحه من ثقة بالنفس وحب للمهنة، مما قد يجعل المعلم يبدع في عمله ويخلق طرق وأساليب إبداعية تعوض قلة الإمكانيات المادية المتوفرة وتتناسب مع مختلف الظروف الفيزيقية داخل المدرسة وتغطي كل الجوانب الخاصة بمناهج تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما من شأنه أن يجعل المعلم راضيا بالإمكانيات المتوفرة لديه ومركزا على خدمة هذه الفئة والعكس فإن مستوى تقدير الذات المتدني لدى معلم التربية الخاصة يجعله مهتزا في شخصيته وغير مهتم بمهنته ،وهذا ما قد يخلق له تدمرا واحتجاجا مستمر حول الإمكانيات المتوفرة داخل المدرسة، وما يرتبط بها من ظروف وينعكس هذا سلبا على عمله وخدمته لفئة الأطفال المعاقين فمستوى تقدير الذات المرتفع أو المنخفض عامل مهم لا يمكن إغفاله عند الحديث عن الرضا أو عدم الرضا على طبيعة وظروف العمل لدى معلم التربية الخاصة، إلا أنه لا يمكن الجزم باعتبارها محددا أساسيا لرضا عن طبيعة وظروف العمل، إلا أن تأثيره يبقى واردا.

كما يمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الفرضية ربما إلي وجود تأثير لطبيعة وظروف العمل على مستوى تقدير الذات للمعلم التربية الخاصة، فقلة الإمكانيات وعدم وضوح التعليمات ومحدودية المناهج كلها عوامل من شأنها أن تؤثر على المعلم وماذا ارتباطه بالمهنة وحبه لها وهذا ما ينعكس بالضرورة على مستوى تقدير الذات لديه والعكس فإن توفر الإمكانيات ووضوح التعليمات وثراء المناهج تجعل المعلم أكثر ارتباطا وحبا لمهنته مما يعطيه مستويات جد مرتفعة من تقدير الذات.

وأخير يمكن إرجاع هذه النتيجة ربما للوجود عوامل مؤثرة على مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة، وكذا بعد طبيعة وظروف العمل في نفس الوقت بنفس المنحى والشدة، ولعل من أبرز هذه العوامل ربما الضغوط المهنية، الدعم المؤسساتي للمعلم، نمط التكوين وفعاليته...الخ.

1-2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي التربية الخاصة

يمثل الجدول رقم (11) نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفوق بالدلالة الإحصائية وهذا من اجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي التربية الخاصة

جدول11 نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفوق بالدلالة الإحصائية وهذا من اجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدى

الارتباط	تقدير الذات	العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	الدلالة الإحصائية sig
تقدير الذات	1	0,694	0,000
العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	0,694	1	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول رقم (11) يلاحظ الطالب الباحث أن معامل الارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات و بعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة قدر بـ: 0.694 وهي نسبة موجبة و مرتفعة وهي دالة إحصائيا إذ قدر sig بـ: 0.000وهي قيمة أقل تماما من $\alpha=0.05$، مما يعني وجود علاقة طردية

قوية و دالة بين مستوى تقدير الذات و بعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أي كلما زاد مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة زاد رضاهم عن علاقتهم مع التلاميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة و العكس صحيح، فمستوى تقدير الذات المرتفع يجعل المعلم أكثر رضا عن مختلف التفاعلات اليومية مع تلاميذه و ما يرتبط بها من أنشطة و ممارسات، كما يجعل مستوى تقدير الذات المرتفع أيضا المعلم أكثر رضا حول مختلف العلاقات الاجتماعية و ما يرتبط بها من أنشطة لا صفية وعلاقات إنسانية و العكس صحيح.

انطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بصحة الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على:

- توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي التربية الخاصة

يمكن إرجاع هذه النتيجة التوصل إليها ربما إلي وجود عوامل أسرية تؤثر على المعلم، وهذا ما من شأنه أن ينعكس على مستوى تقدير الذات لديه، وكذا علاقته مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الوقت فالمعلم الذي تلقى دعما أسريا وتنشئة اجتماعية تحمل صورة إيجابية نحو الآخرين تجده يتمتع بمستوى تقدير ذات مرتفع وفي نفس الوقت يحمل نظرة إيجابية نحو تلميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والعكس صحيح، وفي هذا الصدد أكد روزنبيرغ على الدور الكبير الذي تشغله الأسرة في تحقيق تقدير الذات كما يؤكد إيبشتاين على أهمية الخبرات الأولية في تطوير تقدير الذات لدى الأفراد، ومن جهة أخرى وبالرجوع إلي العوامل المؤثرة على التوافق المهني باعتبار علاقة المعلم مع تلاميذه بعد أساسيا من توافقه المهني، فقد تم تأكيد من خلال الأدب النظري على أهمية الأسرة كعامل حاسم في التوافق المهني، وأن الفرد امتدادا لطفولته وإن إي سلوك ينجم عن العمال في مؤسساتهم ما هو إلا انعكاسا لتنشئتهم الأسرية وعلاقة المعلم بتلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من تقبل أو رفض ما هي إلا نتاج القيم الأسرية فالأسرة من هذا المنطلق مهمة في تحديد مستوى تقدير الذات للمعلم وفي نفس الوقت ضبط علاقته مع تلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية أيضا ربما إلي التأثير المتبادل بين مستوى تقدير الذات للمعلم والعلاقة بين المعلم وتلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمعلم الذي يتمتع بمستوى تقدير ذات مرتفع يتميز بثقة والاعتزاز بالنفس، مما يجعله أكثر تقبلا للأخريين وتفاعلا معهم، فتجد معلم التربية الخاصة من هذا المنطلق محبا للتلاميذ، مشاركا معهم في مختلف الأنشطة الصفية ولا صفية، أما المعلم الذي يتميز بمستوى تقدير ذات متدني فتجده مترددا رافضا لكل ما يحيط به مما يجعل علاقته مع تلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يسودها نوع من الرفض والإطراب، وبالمقابل فإن علاقة المعلم مع تلاميذه تؤثر هي بدورها على مستوى تقدير الذات لديه فالمعلم المحبوب من قبل تلاميذه والذي يحظى

بالاحترام والتقدير الكافي تجده بمستويات مرتفعة من تقدير الذات على عكس المعلم المرفوض من قبل تلاميذه والذي تتسم علاقته معهم بالنزاعات والمشاكل الدائمة تجده بمستويات متدنية من تقدير الذات.

إضافة إلى كل هذا يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على مستوى تقدير الذات لدى المعلم وعلى علاقته مع تلاميذه من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الشدة ونخص بالذكر هنا ربما الاعداد والتكوين الفعال للمعلم، الدعم الإداري، التواصل الفعال، الضغوط النفسية...الخ

3-1 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلمي التربية الخاصة

يمثل الجدول (12) الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلم التربية الخاصة

جدول12 الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلم التربية الخاصة

الارتباط	تقدير الذات	علاقة المعلم بالآسرة التربوية	الدلالة الإحصائيةsig
تقدير الذات	1	0,699	0,000
علاقة المعلم بالآسرة التربوية	0,699	1	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول رقم (12) يلاحظ الطالب الباحث أن معامل الارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية قدر بـ: 0.699 و هي نسبة موجبة و جد مرتفعة و هي دالة إحصائيا إذ قدرت قيمة sig بـ:0.000 و هي قيمة أقل تماما من $\alpha=0.05$مما يعني وجود علاقة طردية قوية ودالة بين مستوى تقدير الذات و بعد علاقة المعلم بالأسرة التربوي أي كلما زاد مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة زاد رضاه عن علاقته مع الأسرة التربوية و العكس صحيح، فمستوى تقدير الذات المرتفع لدى معلم التربية الخاصة يجعله أكثر رضا حول مختلف العلاقات الاجتماعية و المهنية مع مختلف أقطاب الأسرة التربوية سواء كانوا زملاء أو إداريين و حتى أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و ما يرتبط بهذه العلاقات من تفاعلات و نزاعات يومية.

وانطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بصحة الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على:

– توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلمي التربية الخاصة

ويمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها ربما إلي طبيعة الإشراف داخل المؤسسة إذ تساهم الأساليب الشرافية المبنية على الأنماط الديمقراطية في تعزيز ثقة معلم التربية الخاصة بذاته وجدارته مما ينعكس على مستوى تقدير الذات لديه بالإيجاب، وفي نفس الوقت فإن هذه الأنماط الديمقراطية في الإشراف تأسس علاقات اجتماعية بين مختلف أقطاب الأسرة التربوية مبنية على أساس التقدير والاحترام فالمعلم الذي يشعر بثقة والقبول من قبل زملاءه ومسئوليه، وكذا أولياء تلميذه تجده مجدا في عمله متفاعلا ومتعاونا ومنسقا مع مختلف أفراد الأسرة التربوية دون استثناء، وإن إي مشكل مرتبط بأساليب الإشراف من شأنه أن ينعكس سلبا على تقدير الذات لدى المعلم، وكذا على علاقته مع مختلف أفراد الأسرة التربوية، وباعتبار هذه الأخيرة بعدا أساسيا من أبعاد التوافق المهني للمعلم فقد أكد في هذا الصدد كل من هوزنرغ، موسنر، سندرمانHERZENBERG MUASNER SEDERMAN على أن من أبرز عوامل الاستياء الوظيفي سوء الإشراف، وعليه فإن طبيعة الإشراف مهم بالنسبة للمعلم في تحديد مستوى تقدير الذات لديه وكذا في ضبط علاقته مع مختلف أفراد الأسرة التربوية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة ربما إلي طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، فالاحترام والتقدير المتبادل بين المعلم وزملاءه والمسئولين وحتى أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من شأنه أن يعود بالإيجاب على مستوى تقدير الذات للمعلم وفي نفس الوقت يعزز ويقوي علاقة هذا الأخير مع مختلف أقطاب الأسرة التربوية والعكس صحيح، وفي هذا الإطار فقد أكدت كل من نظرية روزنبيرغ وكذا نظرية زيلر على أهمية العوامل الاجتماعية في تحديد مستوى تقدير الذات، كما أكد كل من شافر وشوبين على أن من بين الأسباب التي تؤدي إلي سوء التوافق هو أوجه الضعف في التنظيم الاجتماعي والعلاقات الشخصية و الداخلية في المؤسسة أو المنظمة.

وأخيرا لعل ما يفسر هذا الارتباط الإيجابي والقوى بين مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة وبعد علاقته بالأسرة التربوية هو التأثير المتبادل ربما بين تقدير الذات للمعلم وكذا علاقة المعلم بالأسرة التربوية، إذ أن مستوى تقدير الذات المرتفع لدى المعلم يساهم في بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع مختلف أقطاب الأسرة التربوية، كما أن للعلاقة البناءة بين المعلم وأفراد الأسرة التربوية دور في تعزيز ثقة المعلم بنفسه ورفع للمستوى تقدير الذات لديه والعكس صحيح.

1-4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد الرضا عن الأجر والحوافز لدى معلمي التربية الخاصة

يمثل الجدول رقم (13) نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد الرضا عن الأجر والحوافز بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفوق بدلالة الإحصائية وهذا من، أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد الرضا عن الأجر والحوافز لدى معلمي التربية الخاصة

جدول13 الارتباط بين تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة إحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد علاقة المعلم بالأسرة التربوية لدى معلم التربية الخاصة

الارتباط	تقدير الذات	الرضا عن الأجر وافز	الدلالة صائيةsig
تقدير الذات	1	0,708	0,000
الرضى عن الأجر والحواجز	0,708	1	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ الطالب الباحث أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات و بعد الرضا عن الأجر و الحوافز قدر بـ: 0.708 وهي نسبة موجبة و جد مرتفعة وهي دالة إحصائيا إذ قدرsig بـ: 0.000 و هي قيمة أقل تماما من α=0.05 مما يعني وجود علاقة طردية قوية و دالة بين مستوى تقدير الذات و بعد الرضا عن الأجر و الحوافز، إي كلما زاد مستوي تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة زاد رضاه عن الأجر والحوافز والعكس صحيح، فمستوى تقدير الذات المرتفع للمعلم التربية الخاصة يجعله أكثر رضا عن الراتب وما يرتبط به من حوافز وعلاوات كما يجعل مستوى تقدير الذات المرتفع المعلم راضي عن نفقاته اليومية ونسب ادخاره إضافة إلي مختلف الحوافز و التشجيعات المعنوية التي يتلقاها في إطار المهنة.

انطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بصحة الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على:

– توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد الرضا عن الأجر والحواجز لدى معلمي التربية الخاصة.

يمكن تفسير هذه النتيجة ربما للسياسة المدرسة القائمة على تشجيع المنافسة بين المعلمين في مجال التربية الخاصة واحترام وتقدير للمختلف منجزاتهم المهنية وما يصاحب هذه المنجزات من تكريميات وحوافز، وإن كل هذا ينعكس إيجابا على المعلم فيزيد ثقته بنفسه واعتزازه بمهنته مما يزيد في مستوى تقدير الذات لديه وفي نفس الوقت فإن هذه السياسات المدرسية تساهم في زيادة رضا المعلم عن الأجر والحوافز من خلال ما يتلقاه هذا الأخير من تقدير واحترام جراء مجهوداته وعلى النقيض فإن سياسة المدرسة القائمة على التميز وتهميش المعلم وعدم احترام

لمنجزاته تجعله يتمتع بمستوى تقدير ذات متدني مع عدم الرضا عن الحوافز كونه لا يتلقى الدعم المتوافق مع منجزاته المهنية.

كما يمكن إرجاع نتائج هذه الفرضية ربما إلى إدراك المعلم لقيمة وظيفته كونه يتعامل مع فئات خاصة تحتاج إلى الدعم والرعاية وهذا ما يجعله سعيدا في خدمة هذه الفئة راضيا عن نفسه ومرضيا في عمله ما من شأنه أن يساهم في رفع مستوى تقدير الذات لديه وفي نفس الوقت يزيد من رضاه عن الأجر والحوافز كونه يقوم بعمل إنساني جلل مما يجعل المعلم ربما يركز على خدمة هذه الفئة أكثر من تركيزه على ما قد تدره هذه المهنة عليه من أرباح.

ولعل ما يفسر هذه النتيجة أيضا ربما الترقيات التي يتحصل عليها معلم التربية الخاصة أثناء خدمته حيث تساهم في زيادة ثقة المعلم بذاته واستحقاقه وجدارته مما يزيد مستوى تقدير الذات لديه كما تساهم الترقيات في زيادة الأجور والحوافز المقدمة للمعلم التربية الخاصة، فترقيات عامل حاسم في تحديد تقدير الذات للمعلم وماذا رضاه عن الأجر والحوافز.

وأخيرا يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية ربما بالتأثير المتبادل بين تقدير الذات بالنسبة للمعلم، وكذا رضاه عن الأجر والحوافز إذ يعمل مستوى تقدير الذات المرتفع للمعلم في تغير نظرته حول بيئة عمله مما يجعله أكثر رضا على مختلف جوانبها بما فيها الأجر والحوافز على عكس المستوى المتدني للتقدير الذات والذي يجعل المعلم رافضا لكل ما يرتبط ببيئة العمل وهذا ما يتجسد بعدم الرضا عن الأجر والحوافز المرتبطة بالمهنة وبالمقابل فإن الأجور المرتفعة والحوافز المادية والمعنوية المختلفة المقدمة للمعلم تجعله أكثر رضا وتوافقا مع مهنته وتعزز الثقة لديه وهذا ما يزيد في مستوى تقديره لذاته، وفي نفس السياق فإن الأجور المتدنية والحوافز المنعدمة تشعر المعلم بعدم الرضا عن عمله، وهذا بدوره يؤثر سلبا على ثقة المعلم ومستوى تقديره لذاته وامتداد لكل هذا فقد أكد شافر وشوبين على أن سخط العمال ينتج من أجور منخفضة انخفاضا شديدا.

1-5 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

والتي تنص علي توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم لدى معلمي التربية الخاصة.

يمثل الجدول رقم (14) نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية، وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم لدى معلمي التربية الخاصة.

جدول 14 نتائج الارتباط بين تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية، وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم لدى معلمي التربية الخاصة.

الارتباط	تقدير الذات	التطور والنمو المهني	الدلالة الإحصائيةsig
تقدير الذات	1	0,707	0,000
التطور والنمو المهني	0,707	1	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم قدر بـ: 0.707 وهي نسبة موجبة وجد مرتفعة وهي دالة إحصائيا إذ قدر sig بـ: 0.000 وهي قيمة أقل تماما من α=0.05 مما يعني وجود علاقة طردية قوية ودالة بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم، إي كلما زاد مستوي تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة زاد رضاه حول التطور والنمو المهني الخاص به والعكس صحيح، فمستوى تقدير الذات المرتفع لدى معلم التربية الخاصة يجعله أكثر رضا حول مختلف البرامج التكوينية المقدمة للمعلم التربية الخاصة وما يرتبط بها من إيجابيات وسلبيات، إضافة إلى الرضا عن مختلف الترقيات المهنية والجهود الفردية المبذولة في إطار إحداث التطور المهني.

انطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بصحة الفرضية الجزئية الخامسة والتي تنص على:

- توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات وبعد التطور والنمو المهني للمعلم لدى معلمي التربية الخاصة.

ويمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها من خلال الفرضية الحالية ربما إلى التعلم المستمر لمعلم التربية الخاصة حيث يعد التعلم المستمر عامل مهما في تطوير ونمو المعلم مهنيا نتيجة للمهارات والمعارف المكتسبة جراء هذه العملية المستمر، كما يساهم التعلم المستمر في تعزيز ثقة المعلم بقدراته وإمكانياته مما ينعكس على مستوى تقدير الذات لديه بالإيجاب.

ولعل من العوامل التي يمكن أن تفسر هذه النتيجة أيضا التحليل الذاتي فتقيم الموضوعي للذات وتحديد نقاط القوة والضعف يساعد المعلم على تعزيز نقاط القوة لديه وبمقابل تلافي نقاط الضعف وهذا من شأنه أن يسهم في تطوره ونموه المهني، كما يمكن التقييم الموضوعي لذات المعلم من الإدراك والفهم الصحيح لذاته مما يرفع مستوى تقدير الذات لديه

إضافة إلى كل هذا فيمكن تفسير هذه النتيجة ربما بطبيعة التكوين الذي تلقاه المعلم أثناء أو قبل الخدمة حيث تساهم جودة عملية التكوين في زيادة كفاءة معلم التربية الخاصة، وهذا بدوره يضاعف فرص التطور والنمو

المهني للمعلم وفي نفس السياق فإن جودة عملية التكوين تساهم في بناء شخصية مهنية قوية للمعلم تتميز بالثقة والاجتهاد والمثابرة وكل هذه الصفات تتجلى في مستوى مرتفع من تقدير الذات لديه.

وأخيرا يمكن إرجاع هذه النتيجة ربما إلي وجود عوامل أخرى تأثر على تقدير الذات لدى المعلم. وكذا على تطوره ونموه المهني في نفس الوقت ونخص بالذكر هنا على سبيل المثال القوانين المنظمة لمعلم التربية الخاصة، البيئة المدرسية، والخصائص وسمات الشخصية للمعلم.

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

والتي تنص على لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة ونوع الإعاقة المتعامل معها ومن أجل معالجة هذه الفرضية احصائيا قام الطالب البحث بتجزئتها إلى ثلاث فرضيات جزئية على النحو التالي:

1- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

3- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها.

2-1 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

التي تنص على لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.

يمثل الجدول (15) نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين وهذا على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ بهدف التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس.

جدول 15 نتائج اختبار(T) لمجموعتين مستقلتين وهذا على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ بهدف التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس.

المقياس	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تالمحسوبة(Tc)	قيمة الدلالة الاحصائيةsig
تقدير الذات	ذكر	16	3.237	0.452	0,317	0,753
	انثى	51	3.182	0.647		

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ الطالب الباحث أن قيمة sig على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ بلغت 0.753وهي قيمة أكبر من α=0.05 مما يعني عدم وجود اختلاف بين الجنسين في مستوى تقدير الذات أي لكل من معلمي التربية الخاصة ذكور أو إناث نفس النظرة حول الرضا عن الذات وتقييمها بالنجاح أو الفشل، وكذا لكل من الجنسين نفس الرأي حول الرضا عن الصفات الجيدة أو السيئة، إضافة إلى كل هذا فان للمعلمين الذكور والإناث اتفاق حول الموقف الايجابي أو السلبي نحو الذات وما يرتبط بها من مشكلات.

انطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بتحقيق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص:

- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.

لقد جاءت نتيجة هذه الفرضية متفقة مع كل من دراسة حمدان(2003)، دراسة مناصرية ولعريط(2017)، دراسة سمارة والسلامات (2012)، دراسة حرباش ومقراني وبن ذهبية (2017)، دراسة بلاك BELAK(1972)، حيث أكدت كل هذه الدراسات على عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تبعا للمتغير الجنس وهذا لدى عينات مختلفة (معلمي التربية الخاصة ، معلمي التعليم الثانوي، معلمي المرحلة الأساسية، أساتذة التربية البدنية والرياضية، الطلبة)، رغم الاختلاف بين الدراسة الحالية وكل هذه الدراسات باستثناء دراسة حمدان في (2003) من حيث العينة إلا أنها اتفقت بعدم وجود تأثير للمتغير الجنس على تقدير الذات وهذا ما من شأنه ربما أن يعزز هذا الطرح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها ربما بعدم وجود إي تميز بين كل من المعلمين الذكور أو الإناث في مجال التربية الخاصة حيث يحمل المجتمع المرتبط بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة (إداريين، مسؤولين، أولياء، مجتمع مدني) نفس النظرة نحو المعلم بغض النظر عن جنسه ويساهم هذا التقييم المتزن بتمتع معلمي التربية الخاصة الذكور أو الإناث بنسب جد متقاربة من تقدير الذات.

ولعل ما يفسر هذه النتيجة أيضا عدد المعلمين الإناث في الدراسة الحالية مقارنة مع المعلمين الذكور إذ تجاوز عدد معلمات التربية الخاصة في الدراسة الحالية نسبة 76% وهذا من شأنه أن يجعل أراء المعلمين الذكور مهملة مقارنة بآراء المعلمات مما قد يخلق تقاربا في مستويات تقدير الذات تبعا للجنس كون العينة المستجوبة كلها إناث تقريبا.

كما يمكن تفسير عدم وجود تأثير للمتغير الجنس على مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة بوجود عوامل ربما تكون أكثر تأثيرا على تقدير الذات مقارنة بالجنس وفي هذا الصدد يؤكد كوبر سميث في نظريته الشهيرة أن تقدير الذات ظاهرة متعددة الأبعاد ترتبط بمجموعة من العوامل حددها في أربع محاكات هي: السلطة، الأهمية، الفضيلة، الكفاءة وتساهم هذه العوامل مجتمع في تنمية مستوى تقدير الذات بغض النظر عن جنس الفرد أو خصائصه الديمغرافية.

2- 2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

والتي تنص على لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05=αفي مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

يمثل الجدول رقم (16) نتائج اختبار فاء (تحليل التباين الاحادي لمقياس تقدير الذات روزنبرغ)، وهذا من أجل الكشف عن الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

جدول 16 نتائج اختبار فاء (تحليل التباين الاحادي لمقياس تقدير الذات روزنبرغ)، وهذا من أجل الكشف عن الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F المحسوبة(Fc)	قيمة الدلالة الإحصائية sig
تقدير الذات	بين المجموعات	0,247	2	0123	0332	0,719
	داخل المجموعات	23,802	64	0,372		
	المجموع	24,049	66			

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ الطالب الباحث أن قيمة sigعلى مقياس تقدير الذات لروزنبرغ بلغت 0.719 و هي أكبر من α=0.05 مما يعني عدم وجود فروق بين معلمي التربية الخاصة باختلاف خبرتهم المهنية

في تقدير الذات أي لكل من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات أو 5 و 10 سنوات أوأكثر من 10 سنوات نفس النظرة حول الرضا عن الذات و تقييمها بالنجاح أو الفشل و وكذا لكل من المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية نفس الرأي عن الصفات الجيدة و السيئة إضافة إلى كل هذا فان المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات أو بين 5 و 10 سنوات أو أكثر من 10 سنوات اتفاق حول الموقف الايجابي أو السلبي نحو الذات و ما يرتبط بها من مشكلات

من خلال كل هذا يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على:

- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما جاءت به دراسة مناصرية ولعريط(2017) والتي أكدت على عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى للمتغير الخبرة، كما اتفقت نتيجة هذه الفرضية أيضا مع دراسة سمارة والسلامات (2012) التي أكدت بدورها على عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التعليم الأساسي تبعا للمتغير الخبرة، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما جاء ت به دراسة بن درف ومكي (2020) والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى الممرضين يعزى للمتغير الخبرة، ويمكن ارجاع الاختلاف بين النتيجة المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية وكذا ما توصلت اليها دراسة بن درف ومكي (2020) إلي الاختلاف ربما من حيث العينة، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على معلمي التربية الخاصة أما بن درف ومكي (2020) على الممرضين، كما قد يكون هذا الاختلاف راجع ربما إلى عوامل أخرى مثل طبيعة المقياس المستخدم في كل دراسة وكذا حجم وكيفية اختيار العينة لكل دراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة ربما بعدم وجود تأثير للمتغير الخبرة على تقدير الذات كون أغلب المعلمين المستجوبين في هذه الدراسة لديهم خبرة مقبولة تتجاوز 5 سنوات وهم يمثلون نسبة 86% من عينة هذه الدراسة تقريبا، وهذا ما قد يعطي لهؤلاء نوع من الثقة بالنفس والاعتزاز بالمهنة ما قد ينعكس على مستوى تقدير الذات لديهم ويجعلهم بمستويات متقاربة بينهم خاصة أن نسبة المعلمين الدين تقل خبرتهم على 5 سنوات لا يتجاوز 14 % تقريبا مما يجعل معدل مستوى تقدير الذات لديهم مهملا مقارنة بالمعلمين أصحاب الخبرة أكثر من 5 سنوات.

ولعل ما يفسر نتيجة هذه الفرضية أيضا ربما النظرة الإيجابية للمسؤولين نحو معلمي التربية الخاصة بغض النظر عن خبرتهم المهنية إذ يعمل المسؤول على تقديم الدعم الكافي للمعلم وتوفير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية لنجاح معلم التربية الخاصة في أداء مهامه والمساواة بين المعلمين في الحقوق والواجبات خاصة ما تعلق بالحوافز المهنية إذ يساهم عدم التميز على أساس الخبرة المهنية في تحسين نظرة المعلم نحو ذاته ويجعل الآخرين ينظرون إليه بتقدير واحترام، وهذا ما قد يجعل لديه مستويات من تقدير الذات جد متقاربة مع زملاءه الذين يفقهونه من حيث الخبرة المهنية.

إضافة إلي كل هذا يمكن تفسير هذه النتيجة بوجود ربما عوامل تؤثر على تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة أكثر مقارنة بتأثير مستوى الخبرة المهنية، ولعل من أبرز هذه العوامل ربما العوامل الاجتماعية إذ تساهم مختلف التفاعلات اليومية للمعلم في إطار البيئة الاجتماعية للعمل في اعطاءه صورة واضحة نحو ذاته وهذا من خلال تقييمات الأخرين نحوه سواء كانوا زملاء أو تلاميذ وحتي إداريين ومشرفين وفي هذا السياق فقد أكدت نظرية زيلر على أن تقدير الذات ينشأ ضمن السياق الاجتماعي والمحيط الدي يعيش فيه الفرد ويؤكد في نفس الوقت أن تقييم الذات لا يحدث إلا في إطار اجتماعي و زيلر بهذا الطرح يثبت ما تم قوله أعلاه حول أهمية العوامل الاجتماعية في تفسير تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة كعامل بديل لمتغير الخبرة المهنية.

2-3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

والتي تنص على: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لنوع الإعاقة المتعامل معها.

يمثل الجدول رقم (17) نتائج اختبار Tلمجموعتين مستقلتين على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها

جدول 17نتائج اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدي معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها

المقياس	نوع الإعاقة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تالمحسوبة(Tc)	قيمة الدلالة الاحصائيةsig
تقدير الذات	إعاقة سمعية	29	3,251	0,6389	0,663	0,510
	إعاقة بصرية	38	3,152	0,5801		

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم (17) يلاحظ الطالب الباحث أن قيمة sig على مقياس تقدير الذات بلغت 0.510 و هي قيمة أكبر من $\alpha=0.05$ مما يعني عدم وجود اختلاف بين معلمي التربية الخاصة باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها في مستوى تقدير الذات ، أي لكل من معلم الإعاقة البصرية و معلم الإعاقة السمعية نفس النظرة حول الرضا عن الذات و تقييمها بالنجاح أو الفشل و كذا لكل من المعلمين باختلاف نوع الإعاقة

المتعامل معها نفس الرأي عن الصفات الجيدة أو السيئة، إضافة إلى كل هذا فان لمعلمي الإعاقة البصرية و معلمي الإعاقة السمعية اتفاق حول الموقف الايجابي أو السلبي نحو الذات وما يرتبط بها من مشكلات.

وانطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على:

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الاعاقة المتعامل معها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود تأثير للمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها على مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة، ربما كون المجتمعات تنظر نظرة واحدة اتجاه معلم المعاقين بغض النظر على نوع الإعاقة المتعامل معها، وأن هذه النظرة تحمل في طياتها تقييمات مختلفة سلبية أو إيجابية وإن هذه الأخيرة من شأنها أن تؤثر على تقدير الذات لمعلم المعاقين دون استثناء وهذا ربما ما من شأنه أن يجعل معلمي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بنسب متقاربة في تقدير الذات وهذا بدوره ينطبق على كل من معلم الإعاقة البصرية ومعلم الإعاقة السمعية.

كما يمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الفرضية ربما كون كل من معلم الإعاقة البصرية ومعلم الإعاقة السمعية يشتركان في مجموعة من الخصائص على غرار الشغف وحب المهنة والإلمام بمختلف طرق وأساليب التعامل مع المعاقين مما يجعل لديهم الثقة بالنفس ودافعية تساعد في زيادة الاجتهاد والمثابرة خدمة للفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإن كل هذه الخصائص من شأنها أن تعود على المستوى تقدير الذات لدى المعلم بالإيجاب بغض النظر على نوع الإعاقة المتعامل معها وهذا ما يدعم افتراض وجود توازن بين معلمي الإعاقة البصرية في مستوى تقدير الذات من خلال هذا الطرح.

إضافة إلي كل هذا فإن هذه النتيجة قد ترجع ربما إلي وجود عوامل أكثر تأثير على تقدير الذات لدى المعلم مقارنة بتأثير متغير نوع الإعاقة المتعامل معها مثل عوامل بيئية وعوامل مرتبطة بتنشئة الاجتماعية للمعلم، حيث تساهم هذه الأخيرة في تعزيز صورة المعلم نحو ذاته العامة وكذا ذاته المهنية والتي تتجسد من خلال حبه واعتزازه بمهنة تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ونظرة الآخرين نحوه، ويعد إيبشتاين رائد في تفسير تقدير الذات من خلال التنشئة الاجتماعية، إذ يعتقد في نظريته أن تقدير الذات لدى الأفراد يتأثر ويتطور نتيجة للنظرة الأخرين وعلاقة هذا بالدرجة الأولى بالخبرات الأولى في حياة الفرد خاصة من الأفراد الدين لهم أهمية كبيرة في حياة الإنسان، وإن هذا الطرح يعزز فكرة تأثير عامل الخبرة الأولى نتيجة التنشئة الاجتماعية للمعلم وما تحمله من انعكاسات على تقدير الذات لديه، فربما المعلم الدي ينتمي للأسرة التي تتميز بتقدير واحترام المعاقين يكون أكثر تقدير لذاته مقارنة بالمعلم الذي ينتمي للأسرة التي تنظر إلي هذه الفئة نظرة ازدراء وشفقة.

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي تنص على لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، ونوع الإعاقة المتعامل معها، ومن أجل معالجة هذه الفرضية إحصائيا قام الطالب الباحث بتجزئتها إلى ثلاث فرضيات جزئية على النحو التالي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزي لمتغير الخبرة المهنية.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها

3-1 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.

يمثل الجدول رقم (18) نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين وهذا على كل محور من محاور المقياس، وكذا المقياس ككل، وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تبعا للمتغير الجنس.

جدول 18 نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين وهذا على كل محور من محاور المقياس، وكذا المقياس ككل، وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تبعا للمتغير الجنس.

	المحاور	الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة(Tc)	قيمة الدلالة الإحصائية sig
1	طبيعة وظروف العمل	ذكر	16	4,2500	0,57049	-0 ,326	0 ,746
		أنثى	51	4,1444	0,75942		
2	علاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	ذكر	16	3,9943	0,32945	0,523	0,602
		أنثى	51	3,8699	0,78228		
3	علاقة المعلم بالأسرة التربوية	ذكر	16	3,0547	0,63807	0,622	0,536
		أنثى	51	3,4926	0,71495		

4	الرضا عن الأجر والحوافز	ذكر	16	3,9554	0,84159	-2,058	0,44
		أنثى	51	3,8992	0,71037		
5	التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة	ذكر	16	3,9420	0,49957	0,306	0,761
		أنثى	51	3,9783	0,67811		
الدرجة الكلية			16	3,9420	0,45794	-0,209	0,835
		أنثى	51	3,9783	0,64478		

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمةsig على المحور الأول (طبيعة وظروف العمل) بلغت 0.746وهي قيمة, أكبر منα=0.05 مما يعني عدم وجود اختلاف بين الجنسين حول طبيعة وظروف العمل أي لكل من المعلمين الذكور أو الإناث نفس النظرة حول ظروف العمل الفيزيقية مثل شكل الحجرة الصفية، التهوية، الإضاءة، كما يتفق الجنسين أيضا حول الأمن المرتبط بطبيعة المهنة ونظام ساعات العمل والعطل، إضافة إلي الاعتزاز بالمهنة وازدرائها ،زيادة على كل هذا فقد أجمع الجنسين حول كل ما يتعلق بمناهج تعليم المعاقين وما يرتبط بها من عمليات بيداغوجية.

أما المحور الثاني علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فقد قدرت قيمة sig بـ: 0.602 وهي أكبر α=0.05 مما يعني عدم وجود فروق بين الجنسين في مجال علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إي لكل من المعلمين الذكور أو الإناث نفس النظرة حول التفاعلات اليومية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وما يرتبط بها من أنشطة وتعزيز وكذا صبر وتدمر، إضافة إلى هذا فإن الجنسين يتفقان على مختلف العلاقات الاجتماعية مع ذوي الاحتياجات الخاصة وما يرتبط بها من أنشطة لا صفية وعلاقات إنسانية،

في حين قدرت قيمة sig على المحور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) بـ0.536 وهي قيمة أكبر دائما منα=0.05 وهو ما يعني عدم وجود اختلاف بين الجنسين حول محور علاقة المعلم بالأسرة التربوية أي لكل من المعلمين الذكور أو الإناث نفس النظرة حول مختلف العلاقات الاجتماعية والمهنية مع مختلف أقطاب الأسرة التربوية سواء كانوا زملاء أو إداريون حتى أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومختلف المؤسسات المرتبطة بفئة المعاقين، إضافة إلي كل ما يرتبط بهذه العلاقات من تفاعلات ونزاعات مع جميع أفراد الأسرة التربوية.

أما ما يخص المحور الرابع (الرضا عن الأجر والحوافز) فقد حددت قيمة sig بـ:0.064 وهي أكبر من α=0.05، ما يعني عدم وجود اختلاف بين الجنسين حول محور (الرضا عن الأجر والحوافز) إي لكل المعلمين ذكور أو إناث نفس النظرة حول الراتب وما يرتبط به من حوافز وعلاوات وكذا القدرة على الادخار ومختلف النفقات اليومية، كما أجمع الجنسين في آراءهم حول مختلف الحوافز والتشجيعات المعنوية المقدمة للمعلم في إطار المهنة.

وأخيرا وفيما يخص المحور الخامس (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) فقد حددت قيمة sig بـ: 0.761 وهي قيمة أكبر منα = 0.05، مما يعني عدم وجود فروق بين الجنسين في مجال التطور والنمو المهني

لمعلم التربية الخاصة أي لكل من الذكور والإناث نفس النظرة حول مختلف البرامج التكوينية المقدمة لمعلم التربية الخاصة وما يرتبط بها من إيجابيات وسلبيات، كما اتفق الجنسين أيضا حول الترقيات المهنية ومختلف المجهودات الفردية للإحداث التطور المهني.

واستناد على نتائج الفروق بين الجنسين في المحاور الخمسة (طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز. التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة) لمقياس التوافق المهني ، وبالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمةsigعلي المقياس ككل (مقياس التوافق المهني) قدرت ب 0.835 وهي قيمة أكبر منα=0.05 وهو ما يعني عدم وجود اختلاف بين الجنسين حول التوافق المهني أي لكل من المعلمين الذكور أو الإناث نفس النظرة حول طبيعة وظروف العمل وعلاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، العلاقة بالأسرة التربوية، كما أجمع الجنسين في آراءهم أيضا حول الرضا عن الأجر والحوافز، وكذا التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة وانطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الأولي التي تنص على:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للمتغير الجنس.

و قد جاءت نتائج هذه الفرضية متفقة مع مجموعة من الدراسات من بينها دراسة صالح(2015)، فحجان (2010) ،شينون وغليط(2021)، و قادري و زقعار(2020) ، دراسة قرومي (2010)، دراسة لبرارة(2021) إذ أكدت كل هذه الدراسات على عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التوافق المهني و هذا لدى عينات مختلفة (معلمي التربية الخاصة ، ومعلمي التعليم الابتدائي، أساتذة التربية البدنية و الرياضية و السيكولوجي الاكلينيكي)، في حين اختلفت نتائج هذه الفرضية مع كل من دراسة بوعطيط(2019) و الذي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى التوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين، و كذا دراسة فيراية و آخرون(2014) والتي أكدت بدورها على وجود فروق بين الجنسين في مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي و يمكن إرجاع هذا الاختلاف بين النتيجة المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية ونتائج كل من دراسة بوعطيط (2019) ودراسة فيراية و آخرون (2014) ربما إلى اختلاف عينة الدراسة و كذلك طريقة اختيارها وحجمها بين الدراسات الثلاثة.

في حين يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها بعدم وجود تأثير لمتغير الجنس على التوافق المهني لمعلم التربية الخاصة كون هذا الأخير يخضع لنفس التكوين بغض النظر عن الجنس والاختلاف في التوافق المهني أن وجد فقد يمكن إرجاعه إلى مدى تحقيق النمو المهني للمعلم منذ التحاقه بالمهنة بغض النظر عن الجنس وهذا ما تؤكده نظرية سوبر، إذ حددت مجموعة من العوامل تساهم في توافق الفرد مع المهنة والتي ترتكز أساسا على مستوى تحقيق النمو المهني والتوافق حسب هذه المقاربة النظرية يرتبط باستعدادات وميول الأفراد ومدى توافقهم مع البيئة الاجتماعية والمهنية بحد ذاتها ولا علاقة للجنس أو السن بهذا التوافق

كما يمكن تفسير هذه النتيجة ربما لطبيعة مهنة تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تخلق نفس التحديات بين المعلمين بغض النظر عن جنسهم مما يجعلهم يواجهون نفس المشاكل والصعوبات وهذا ما يتطلب تطور ونمو مهني مشترك،

إضافة إلى كل هذا يمكن إحصاء مجموعة من العوامل قد تؤثر في التوافق المهني للمعلم بغض النظر عن جنسه وتكون مرتبطة بسياق اجتماعي وحتى ثقافي وحضاري.

3-2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

يمثل الجدول رقم (19) نتائج اختبار فاء (تحليل التباين الأحادي) لكل محور من محاور مقياس التوافق المهني وكذا على المقياس ككل بهدف معرفة الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

جدول 19 نتائج اختبار فاء (تحليل التباين الأحادي) لكل محور من محاور مقياس التوافق المهني وكذا على المقياس ككل بهدف معرفة الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

المحـــاور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F المحسوبة(Fc)	قيمة الدلالة الإحصائيةsig
1	طبيعة وظروف العمل	بين المجموعات	0,135	2	0,067	0,128	0,880
		داخل المجموعات	33,638	64	0,526		
		المجموع	33,773	66			
2	علاقة المعلم مع تلاميذ الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	0,057	2	0,029	0,057	0,945
		داخل المجموعات	32,305	64	0,505		
		المجموع	32,362	66			
3	علاقة المعلم بالأسرة التربوية	بين المجموعات	0,341	2	0,170	0,346	0,709
		داخل المجموعات	31,513	64	0,492		
		المجموع	31,853	66			
4	الرضا عن الأجر والحوافز	بين المجموعات	1,898	2	0,949	1,674	0,196
		داخل المجموعات	36,294	64	0,567		

			66	38,192	المجموع		
0,321	1,156	0,467	2	0,933	بين المجموعات	التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة	5
		0,404	64	25,840	داخل المجموعات		
			66	26,774	المجموع		
0,706	0,350	0,129	2	0,259	بين المجموعات	الدرجة الكلية	
		0,370	64	23,690	داخل المجموعات		
			66	23,948	المجموع		

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلا نتائج الجدول رقم (19) يلاحظ الطالب الباحث أن قيمة sig على المحور الأول طبيعة و ظروف العمل بلغت 0.880 و هي قيمة أكبر من α=0.05 و هو ما يعني عدم وجود اختلاف بين المعلمين باختلاف خبرتهم حول محور طبيعة و ظروف العمل أي لكل من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمسة سنوات أو بين 5 و 10 سنوات أو أكثر من 10 سنوات نفس النظرة حول ظروف العمل الفيزيقية مثل شكل الحجرة الصفية ، التهوية و الإضاءة، كما يتفق معلمي التربية الخاصة باختلاف خبرتهم المهنية حول الأمن المرتبط بطبيعة المهنة و نظام ساعات العمل و العطل إضافة إلى الاعتزاز بالمهنة أو ازدرائها زيادة على كل هذا فقد أجمع المعلمين باختلاف خبرتهم حول كل ما يتعلق بمنهاج تعليم المعاقين و ما يرتبط بها من عمليات بيداغوجية.

أما على المحور الثاني (علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة) فقد قدرة sig بـ: 0.945 و هي أكبر من α=0.05 مما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية في مجال علاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أي لكل من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات أومن5 إلي 10 سنوات أو أكثر من 10 سنوات نفس النظرة حول التفاعلات اليومية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و ما يرتبط بها من أنشطة و تعزيز و كذا صبر و تدمر، إضافة إلى هذا فإن المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية يتفوقون على مختلف العلاقات الاجتماعية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و ما يرتبط بها من أنشطة لا صفية و علاقات إنسانية.

في حين قدرت sig على المحور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) بـ: 0.709 و هي أكبر من α=0.05 مما يعني عدم وجود اختلاف بين المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية حول محور (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) أي لكل من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمسة سنوات أو من 5إلى10 سنوات أو أكثر من 10 سنوات نفس النظرة حول مختلف العلاقات الاجتماعية و المهنية مع مختلف أقطاب الأسرة التربوية سواء كانوا زملاء أو إداريون حتى أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومختلف المؤسسات المرتبطة بفئة المعاقين، إضافة إلى كل ما يرتبط بهذه العلاقات من انفعالات ونزاعات مع جميع أفراد الأسرة التربوية .

أما فيما يخص المحور الرابع (الرضا عن الأجر و الحوافز) فقد حددت قيمة sig بـ:0.196 وهي أكبر من α=0.05 ما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية في مجال (الرضا عن الأجر والحوافز) أي لكل من المعلمين الذين تقل خبرتهم 5 سنوات أو من 5 إلى 10 سنوات أو أكثر من 10 سنوات , نفس النظرة حول الراتب و ما يرتبط به من حوافز و علاوات و كذا القدرة على الادخار و مختلف النفقات اليومية , كما أجمع

المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية في آرائهم حول مختلف الحوافز و التشجيعات المعنوية المقدمة لمعلم التربية الخاصة في إطار المهنة.

و أخيرا و فيما يخص المحور الخامس (التطور و النمو المهني لمعلم التربية الخاصة فقد قدرت قيمة sig بـ: 0.321 وهي دائما اكبر من $\alpha=0.05$ مما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية في مجال التطور و النمو المهني لمعلم التربية لخاصة أي كل من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات أو من 5 إلى10 سنوات أو أكثر من 10 سنوات نفس النظرة حول مختلف البرامج التكوينية المقدمة لمعلم التربية الخاصة و ما يرتبط بها من ايجابيات وسلبيات كما اتفق المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية أيضا حول الترقيات المهنية ومختلف المجهودات الفردية لإحداث التطور المهني.

استنادا على نتائج الفروق بين المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية في المحاور الخمسة (طبيعة و ظروف العمل ، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، علاقة المعلم بالأسرة التربوية ، الرضا عن الأجر و الحوافز و التطور و النمو المهني لمعلم التربية الخاصة) لمقياس التوافق المهني و بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمة sig على المقياس ككل (مقياس التوافق المهني) قدرت بـ:0.706 و هي قيمة أكبر من $\alpha=0.05$، و هو ما يعني عدم وجود اختلاف بين المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية حول التوافق المهني أي لكل من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات أو من 10إلى 5 سنوات أو أكثر من 10 سنوات ، نفس النظرة حول طبيعة و ظروف العمل و علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و حتى علاقته مع الأسرة التربوية كما أجمع المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية في أراءهم أيضا حول الرضا عن الأجر و الحوافز و كذا التطور و النمو المهني لمعلم التربية الخاصة.

وانطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تنص

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

و قد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما جاءت به دراسة فحجان(2010) و التي أكدت على عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، كما اتفقت هذه النتيجة أيضا مع ما جاءت به دراسة لبرارة(2021) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى الأخصائي الإكلينيكي تبعا لمتغير الخبرة المهنية دائما و في نفس الصدد فقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة بم 1989pam و التي أكدت بدورها على عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بالمرحلة الثانوية تبعا لمتغير الخبرة المهنية و رغم اتفاق النتيجة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة إلا أنها اختلفت مع ما جاءت به دراسة بوعطيط(2019) و التي أكدت على وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير الخبرة المهنية، و يمكن إرجاع هذا الاختلاف ربما إلى اختلاف بين عينة الدراسة الحالية و كذا دراسة بوعطيط(2019) سواء من حيث النوع أو الحجم و حتى طريقة الاختيار العينة.

و يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة المهنية كون التوافق المهني يتأثر ربما بعوامل أخري تكون أكثر تأثيرا من خبرته المهنية فشخصية المعلم و ميوله تلعب دورا كبيرا في توافقه بغض النظر على سنوات الخبرة و في هذا الصدد أكدت نظرية هولند على أن الأشخاص ثابتون في مهن معينة تتناسب وشخصيتهم فالعامل حسب هذه النظرة غير قابل للتطور مع مرور الزمن و إنما هو يتميز بخصائص شخصية معينة تتيح له النجاح في مجال معين فالمعلم الذي لا يبحث و لا يطالع في جديد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وما يرتبط بها من برامج و مناهج تعليمية خاصة لا يمكن نجاحه في التعامل و تدريس هذه الفئة بغض النظر عن خبرته.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى ظروف العمل وقلة الأدوات والوسائل الخاصة بتعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مما يخلق مشكلات في توافق المعلم مع مهنته بغض النظر عن سنوات الخبرة، إضافة إلى كل هذا فيمكن تفسير هذه النتيجة ربما بوجود اختلاف بين المعلمين في طرق واستراتيجيات تدريس فئة المعاقين و مدى نجاعتها، و هذا ما من شأنه أن يؤثر على توافق المعلم مع مهنته فأسلوب المعلم جوهر تدريس هذه الفئة مهما اختلفت سنوات عمله.

3-3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لنوع الإعاقة المتعامل معها.

يمثل الجدول رقم (20) نتائج اختبار تاء (T) لمجموعتين مستقلتين وهذا على كل محور من محاور المقياس وكذا المقياس ككل وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى التوافق المهني تبعا لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها.

جدول 20 نتائج اختبار تاء (T) لمجموعتين مستقلتين وهذا على كل محور من محاور المقياس وكذا المقياس ككل وهذا من أجل التعرف على الفروق في مستوى التوافق المهني تبعا لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها.

المحاور	نوع الإعاقة المتعامل معها	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة(Tc)	قيمة الدلالة الاحصائيةsig
طبيعة وظروف العمل	إعاقة بصرية	29	4,0943	0,81426	0,358	0,721
	إعاقة سمعية	38	4,1579	0,63971		

العلاقة المعلم مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	إعاقة بصرية	29	4,2006	0,79897	0,315	0,754
	إعاقة سمعية	38	4,1459	0,62469		
علاقة المعلم بالأسرة التربوية	إعاقة بصرية	29	3,8903	0,80633	-0,095	0,925
	إعاقة سمعية	38	3,9067	0,60726		
الرضا عن الأجر والحوافز	إعاقة بصرية	29	3,4224	0,75179	0,321	0,749
	إعاقة سمعية	38	3,3618	0,77644		
التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة	إعاقة بصرية	29	4,0000	0,67548	0,981	0,330
	إعاقة سمعية	38	3,8459	0,60644		
الدرجة الكلية	إعاقة بصرية	29	3,9980	0,74635	0,335	0,739
	إعاقة سمعية	38	3,9479	0,47391		

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجاتSPSS

من خلال نتائج الجدول رقم (20) يلاحظ الطالب الباحث أن قيمة sig على المحور الأول طبيعة وظروف العمل بلغت 0.721 و هي قيمة أكبر من α=0.05 مما يعني عدم وجود اختلاف بين المعلمين المعاقين سمعيا و المعلمين المعاقين بصريا في مجال طبيعة و ظروف العمل أي لكل من معلم الإعاقة السمعية و معلم الإعاقة البصرية، نفس النظرة حول ظروف العمل الفيزيقية مثل شكل الحجرة الصفية ، التهوية، و الإضاءة كما يتفق المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها أيضا حول الأمن المرتبط بطبيعة المهنة و نظام ساعات العمل و العطل إضافة إلى الاعتزاز بالمهنة أو ازدرائها ، وزيادة على كل هذا فقد أجمع معلمي الإعاقتين (السمعية، البصرية) حول ما يتعلق بمناهج تعليم المعاقين و ما يرتبط بها من عمليات بيداغوجية.

أما بخصوص المحور الثاني (علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة) فقد قدرت قيمة sigبـ: 0.754 و هي قيمة أكبر من α=0.05 مما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها على مجال علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أي لكل من معلم الإعاقة البصرية و معلم الإعاقة السمعية، نفس النظرة حول التفاعلات اليومية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و ما يرتبط بها من أنشطة و تعزيز وكذا صبر و تدمر, إضافة إلى هذا فإن المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها يتفقون على مختلف العلاقات الاجتماعية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و ما يرتبط بها من أنشطة لا صفية و علاقات إنسانية.

في حين قدرت قيمة sig على المحور الثالث (علاقة المعلم بالأسرة التربوية) بـ:0.925 و هي قيمة أكبر دائما من α=0.05 و هو ما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها على مجال علاقة المعلم بالأسرة التربوية أي لكل من معلم الإعاقة البصرية و معلم الإعاقة السمعية نفس النظرة حول مختلف العلاقات الاجتماعية و المهنية مع مختلف أقطاب الأسرة التربوية سواء كانوا زملاء أوإداريين أو حتى أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و مختلف المؤسسات المرتبطة بفئة المعاقين، إضافة إلى كل ما يرتبط بهذه العلاقات من نزاعات مع جميع أفراد الأسرة التربوية

أما فيما يخص المحور الرابع (الرضا عن الأجر و الحوافز) فقد حددت قيمة sig بـ: 0.749 و هي أكبر من α=0.05 ما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها على مجال (الرضا عن الأجر و الحوافز) أي لكل من معلم الإعاقة البصرية ومعلم الإعاقة السمعية نفس النظرة حول الراتب و ما يرتبط به من حوافز و علاوات و كذا القدرة على الادخار و مختلف النفقات اليومية، كما أجمع المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها في آرائهم حول مختلف الحوافز و التشجيعات المعنوية المقدمة للمعلم في إطار المهنة

و أخيرا فيما يخص المحور الخامس (التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة)فقد حددت قيمة sig بـ: 0.330 و هي دائما أكبر من α=0.05، مما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها على مجال (التطور و النمو المهني لمعلم التربية الخاصة) أي لكل من معلم الإعاقة البصرية و معلم الإعاقة السمعية نفس النظرة حول مختلف البرامج التكوينية المقدمة لمعلم التربية الخاصة و ما يرتبط بها من إيجابيات و سلبيات كما اتفق المعلمين باختلاف خبرتهم المهنية أيضا حول الترقيات المهنية و مختلف المجهودات الفردية لإحداث التطور المهني.

استنادا على نتائج الفروق بين المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها بصرية سمعية في المحاور الخمسة (طبيعة و ظروف العمل، علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، علاقة المعلم بالأسرة التربوية، الرضا عن الآجر و الحوافز و التطور و النمو المهني لمعلم التربية الخاصة) لمقياس التوافق المهني و بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمة sig على المقياس ككل للتوافق المهني بلغت 0.739 و هي قيمة أكبر من α=0.05 و هو ما يعني عدم وجود فروق بين المعلمين باختلاف نوع الإعاقة المتعامل معها حول التوافق المهني أي لكل من معلم الإعاقة البصرية و معلم الإعاقة السمعية نفس النظرة حول طبيعة و ظروف العمل و علاقة المعلم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و علاقته بالأسرة التربوية، كما اجمع المعلمين باختلاف الإعاقة المتعامل معها في آرائهم أيضا حول الرضا عن الأجر و الحوافز وكذا التطور و النمو المهني لمعلم التربية الخاصة.

انطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 في مستوى التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها.

لقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة فحجان (2010) و التي أكدت على عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزي لمتغير نوع الإعاقة المتعامل معها، كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة سعد(2020) و التي أكدت بدورها على عدم وجود فروق بين درجات معلمي المعاقين سمعيا و معلمي المعاقين عقليا على مقياس التوافق المهني في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة صالح(2015) و التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لأثر متغيرات نوع الإعاقة المتعامل معها بين الإعاقة السمعية و الإعاقة الحركية

بالدرجة الكلية لصالح الإعاقة الحركية، و يمكن إرجاع هذا الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية و كذا دراسة صالح (2015) ربما إلى الاختلاف بين البيئة الجزائرية و البيئة المشرقية كما قد يرجع هذا الاختلاف أيضا إلى نوع الإعاقة الموافقة للإعاقة السمعية حيث ركزت الدراسة الحالية على الإعاقة البصرية في حين ركزت دراسة صالح على الإعاقة الحركية، إضافة إلى طبيعة العينة و حجمها و طريقة اختيارها و كلها عوامل قد تفسر هذا الاختلاف بين النتيجتين.

أما بخصوص تفسير النتيجة المتوصل إليها بعدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لنوع الإعاقة المتعامل معها فهذا قد يرجع ربما إلى كل من معلم الإعاقة السمعية ومعلم الإعاقة البصرية في الجزائر كونهما يدرسان نفس المناهج وهي تشبه إلي حد كبير منهاج العاديين باستثناء الأخذ بخصوصية كل من الإعاقتين باستخدام وسائل وأساليب خاصة بكل إعاقة وهذا ما قد يفسر التقارب الكبير بين معلمي الإعاقتين السمعية والبصرية في مستوى التوافق المهني.

ولعل ما يفسر هذه النتيجة أيضا حصول معلم التربية الخاصة على دعم وتدريب كافي أثناء و قبل الخدمة و هذا من أجل التعامل مع فئة المعاقين بغض النظر على تخصصهم كمعلمين خاصين بالإعاقة السمعية أو البصرية حيث تلعب المبادئ الأولى في التربية الخاصة دورا كبيرا في إرساء منهجية التعامل مع المعاق.

إضافة إلى كل هذا فإن النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الفرضية يمكن إرجاعها ربما إلى وجود عوامل مؤثرة على توافق المهنة لدى معلم التربية الخاصة تفوق عامل نوع الإعاقة المتعامل معها و من بين هذه العوامل نذكر التدريب الإضافي، ظروف العمل و التفاعلات المختلفة ضمن بيئة العمل و في هذا الصدد أكدت نظرية منيسوتا على دور التفاعل و التوافق بين الفرد وبيئة العمل في تحقيق التوافق المهني بغض النظر على الفروق الشخصية للموظفين.

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص على توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوي تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة.

يمثل الجدول رقم (21) نتائج الارتباط بين تقدير الذات والتوافق المهني بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة

جدول21) نتائج الارتباط بين تقدير الذات والتوافق المهني بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون مرفقا بدلالة الإحصائية وهذا من أجل التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة

الارتباط	تقدير الذات	التوافق المهني	الدلالة الإحصائيةsig
تقدير الذات	1	0,716	0,000
التوافق المهني	0,716	1	0,000

إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

استنادا على نتائج الفرضيات الفرعية والجداول 10- 11- 12- 13-14 وبالرجوع إلي نتائج الجدول أعلاه يلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني قدر ب 0.716 وهي نسبة موجبة وجد مرتفعة وهي دالة إحصائيا إذ قدرت sig 0.000 وهي قيمة أقل تماما من α=0.05 مما يعني وجود علاقة طردية وقوية ودالة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني إي كلما زاد مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة زاد مستوى التوافق لديهم والعكس صحيح ، فمستوى تقدير الذات المرتفع لدى معلمي التربية الخاصة يزيد من رضاهم حول طبيعة وظروف العمل وكذا علاقتهم مع تلاميذهم من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقطاب الأسرة التربوية، كما يجعل مستوى تقدير الذات المرتفع معلم التربية الخاصة أكثر رضا أيضا عن الأجر و الحوافز وكل ما يتعلق بالتطور والنمو المهني لديه.

انطلاقا من كل هذا يمكن الحكم بصحة الفرضية العامة والتي تنص على:

- توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة.

وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية متفقة مع كل من دراسة دحماني (2021) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات والتوافق المهني لدى موظفي المستشفى الصداقة كوبا ومستشفى الأم والطفل الجلفة، وكذا دراسة قرومي (2010) والتي أكدت بدورها على وجود علاقة بين تقدير الذات والتوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ،ولعل هذا الاتفاق بين النتيجة المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، وكذا النتائج المتوصل إليها من خلال دراسة قرومي(2010)،ودراسة دحماني (2021) رغم اختلاف الدراسات الثلاث من حيث العينة يعزز ربما صحة الفرضية الحالية.

ويمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الفرضية ربما إلي مستوى دافعية معلم التربية الخاصة، إذ يساهم مستوى الدافعية المرتفع لدى المعلم في تعزيز الثقة بالنفس ورفع مستوى تقدير الذات والعكس، فإن إي مشكل في دافعية المعلم من شأنه أن يؤثر سلبا على مستوى تقدير الذات لديه، وفي هذا

الصدد حدد كوبر سميث أربع مجموعات من متغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وذكر منها الدوافع وبالمقابل فإن مستوى الدافعية المرتفع يساهم في رضا المعلم عن عمله وتوافقه المهني، فيما يؤدي تدني مستوى الدافعية إلي عدم رضا المعلم ويتجلى هذا في مظاهر سوء التوافق المهني لديه، وبالرجوع إلي ما تم قوله في الأذب النظري حول العوامل المؤثرة على التوافق المهني تتضح لنا الدافعية كعامل حاسم في التوافق المهني ضمن السمات الشخصية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة ربما إلى وجود عوامل مؤثرة على كل من تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة في نفس الوقت، ولعل من أبرز هذه العوامل الضغوط المهنية حيث أكدت دراسة حمزة الأحسن (2015) على وجود علاقة ارتباط عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في حين أكدت دراسة بوكيطة و لونيس(2019) على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط المهنية و التوافق المهني لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

إضافة إلى كل هذا يمكن ارجاع هذه النتيجة ربما إلى كفاءة معلم التربية الخاصة حيث تسهم كفاءة المعلم في تعزيز ثقته بقدراته وامكانياته وهذا بدوره ينعكس على مستوى تقدير الذات لديه بالإيجاب وبالمقابل فإن كفاءة المعلم وتحكمه في مختلف المهارات تجعله راضيا ومرضيا في عمله مما يزيد من مستوى التوافق المهني لديه.

وأخير يمكن ارجاع نتيجة هذه الفرضية ربما إلى طبيعة التوجيه والإرشاد لمعلم التربية الخاصة حيث يسهم الاختيار المهني المناسب للمعلم وكذا الدعم المستمر أثناء الخدمة من قبل المستشارين المختصين في مجال التربية الخاصة في زيادة كفاءة المعلم وجودة أدائه وهذا بدوره يعزز الثقة بقدراته وإمكانياته وأن كل هذا بدوره ينعكس إيجابا على مستوى تقدير الذات وكذا التوافق المهني لديه.

التوصيات والمقترحات:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية لابد للإشارة إلى بعض التوصيات والمقترحات خدمة لأهداف البحث المستقبلية وتنوير الباحثين وصناع القرار في مجال التربية الخاصة بالجزائر ويمكن إيجاز أهم التوصيات والمقترحات في النقاط التالية:

1- تعزيز مستوى تقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة في الجزائر وهذا من خلال إنشاء فرق عمل تعاونية وتوفير وقت للمعلمين للتواصل وتبادل الخبرات والتحديات، كما ينبغي توفير الدعم النفسي المناسب من قبل إدارة المدرسة والمستشارين المهنيين.

2- العمل على تعزيز مستوى التوافق المهني وهذا من خلال تحسين ظروف العمل وتوفير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية للنجاح معلم التربية الخاصة في أداء مهامه مع الحرص على تناسب الأجور والحوافز مع مجهودات المعلم.

3- سن قوانين وتشريعات إضافية تخدم معلم التربية الخاصة في الجزائر وتوضح حقوقه ووجباته في إطار القوانين والامكانيات المتاحة.

4- العمل على إلحاق كل ما يخص تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من مناهج وبرامج وحتى المعلمين للوزارة التربية الوطنية عوض وزارة التضامن تكريسا للمبدأ تكافؤ الفرص.

5- الحرص على التكوين الفعال لمعلم التربية الخاصة في مجالات مختلفة خاصة علم النفس وعلوم التربية والتكنولوجيا الحديثة.

6- تشجيع الدراسات والبحوث في مجال التربية الخاصة بصفة عامة والدراسات الخاصة بمعلم التربية الخاصة بصفة خاصة.

7- القيام بدراسات وبحوث مستقبلية مقارن بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة في مستوى تقدير الذات وكذا التوافق المهني.

8- دراسة تأثير متغيرات أخرى على كل من تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة في الجزائر ونخص بالذكر هنا الضغوط المهنية، البرامج التكوينية، الدعم الاجتماعي، السمات الشخصية للمعلم.

9- تشجيع الدراسات والبحوث المقارنة في مجال التربية الخاصة في ظل تجارب الدول الرائدة في هذا المجال.

10- تشجيع نشر مختلف البحوث والدراسات المحلية في مجال التربية الخاصة.

خاتمة

خاتمة:

بناء على ما جاء في هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني يمكن استنتاج أهمية مستوى تقدير الذات بالنسبة لمعلم التربية الخاصة، إذ يعتبر محدد جد مهم كونه يساهم في تعزيز ثقة المعلم بنفسه وامكانياته، ويزيد من شغفه نحو مهنة تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإن كل هذا ينعكس إيجابا على توافق المعلم مع مهنته والعمل فيها بجودة وإتقان بالطابع يسوده الابتكار والإبداع وفق ما تمليه التطورات العلمية الراهنة في تعليم وتأهيل فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والسمو بهم لأعلى المراتب ، وفي هذا السياق فقد أثبتت الدراسة الحالية في جانبها الميداني وجود ارتباط قوي وموجب بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة، كما شمل هذا الارتباط أيضا تقدير الذات وكل أبعاد التوافق المهني والمتمثلة في طبيعة وظروف العمل والعلاقة مع التلاميذ وكذا الأسرة التربوية إضافة إلي الرضا عن الأجر والحوافز والتطور والنمو المهني بالنسبة لمعلم التربية الخاصة، في حين لم يثبت إي تأثير للجنس أو الخبرة أو نوع الإعاقة المتعامل معها من قبل المعلم على مستوى تقدير الذات وكذا التوافق المهني لديه، وإن هذه النتائج جاءت متفقة مع العديد من الدراسات والبحوث وكذا مع ما تم الإشارة إليه في الأدب النظري إلا أن تعميم النتائج يبقي محدود بالنظر إلي عدد أفراد العينة، ورغم ذلك يمكن اعتبار النتائج المتوصل إليها من خلال البحث الحالي نقطة انطلاق للعديد من الدراسات والبحوث المستقبلية وهذا بالاعتماد على عينات مختلفة نخص بالذكر هنا المربيين، المختصين النفسيين، المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكل من له علاقة بتربية وتعليم هذه الفئة مع الحرص على تنوع هذه الدراسات من حيث الأهداف وأدوات جمع المعلومات للحصول على نتائج أكثر ثقة وعمقا مستقبلا.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

تم وضعها وفق ما تم طرحه من مخرجات التقييد الالي للمراجع وفق طريقة APA v 6

ANDRÉ, C., & LELORD, F. (1999). *L'estime de soi.* paris: Odile Jacob.

APA, C. (2009). *Dictionary of psycology.* Washinton: American pstchology association.

ARGAN , M. (1972). *THE SOCIAL PSYCILOGY OF WORK.* UKB: BRITAN PEINGUIN BOOKS.

BAUDIN. (2009). le noyau de lévaluation de sio:revue de question. pratique psychologique. *PRATIQUES PSYCOLOGIQUES*, pp. 139-140.

BENDER, R. L. (1993). *self-esteem paradoxes and inovation in clinical theory and practice.* washinton: washinton DC.

.defferences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls .(2000) .CARLSON .45 ،(1)*20 ،early adolecence jornal of*

COOPER , S. S. (1967). *antecédent of self- esteem.sam francisco freeman.*

DAMON, W. (1988). *Self understanding in child hood and adolissance.* new yourk: Cambridge university press.

DUCHEVA, Z. (2005). Professional Adiustment in carrier Development of the Teacher". *Trakia Journal of Sciences, 3*(8), p. 21.

GRUNBERGE, M. M. (1973). *Understanding Job Satisfaction.* London: The McMillan.

HEWORD, W. L. (2013). *Exeptional children an introduction to special education.* Ohio state: pearson education INC.

HORNBY, G. (2014). *Inclusive special education evidence-bosedpractices disabilitieschildren with special needs and.* newyork: springer science andbusiness media.

JULIE , A. (2019). LESTIME DE SOI CHEZ LES ETUDIANTS A L UNIVERCITE lien avec les comportemets de sante et les probleme de sante mentale et physique. *DOCTORA.* l universite de bordeaux, bordeaux.

LÉOPOLD, B. B. (2016). Estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires chez des élèves burkinabé de CM2 et de 3ème. *Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur.* axis marseille univercite, paris.

LISA, S. (2005). *Clarifica□on and examina□on of aspects of Hershenson theory of work Adjustment* (Vol. 66). Disserta□on Abstructs Interna□onal.

MILS, d. (2020). *vocational evoluation andwork adjestment service in vocational rehabilitation.* washinton: usdepartemet halt education and wel far.

MISHEL, R. (1981). *Introduction to psychology; new york.* new yourk: library of congress.

ROGERS. (1969). *toward asience of person.* sutich.

.New York: New York basic book .*Conceiving the self* .(1979) .ROSENBERG

SHAVELSON, R., SHAVELSON, R., & STANTON, G. (1976). *self concept validation of constrruct iterpretations revew of educational researsh.*

STEVEN, D., & ROBERT, W. (2005). *carreer Development and counselling.* new jersy: john wiley sonsInc.

WEINER, B., & POT, P. (1970). personality characteristics and affective reactions toward Exams of superior and falling colleye student. *Journal of educational psychology*, 61.

.jornal of consulting and clinical psychology *.Self-esteem: a self social construct* .(1967) .ZILER

ابراهيم محمد الدخاخني. (1999). المشكلات النفسية والاجتماعية للاطفال المحرومين من الوالدين وعلاقتها بتقدير الذات الممارسة العلاجية للخدمة النفسية. *ماجيستير غير منشورة*. جامعة عين شمس، القاهرة.

ابراهيم امير القرشي. (2013). *التدريس لدوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

احمد ابراهيم ابوزيد. (1997). *سيكلوجية الذات و التوافق*. القاهرة: دار المعارف.

احمد اسامةا محمد عطاء. (2021). أثر برنامج تدريبي على الصمود الأكاديمي والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. (جامعة عين شمس، المحرر) *مجلة كلية التربية، 5*، صفحة 19.

احمد الظاهر قحطان. (2004). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل.

أحمد الظاهر قحطان. (2008). *مدخل إلي التربية الخاصة*. عمان، الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

أحمد عطا محمد أسامة. (2021). أثر برنامج تدريبي على الصمود الأكاديمي و التوافق المهني لذى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 2*، الصفحات 15-84.

احمد قمر محمد احمد مجدوب. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديمموغرافية. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة دنقلا، دنقلا.

اسماعيل بن درف ، و محمد مكي . (12 03, 2020). تقدير الذات في بيئة العمل. *مجلة الباحث في العلةم الانسانية و الاجتماعية*، الصفحات 143-158.

اسماعيل بن درف، و محمد مكي. (12 03, 2020). تقدير الذات في بيئة العمل. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية*.

السمباطي سيد مصطفى . (2007). تقدير الذات و علاقته بالتوافق النفسي لدى الاطفال بلا ماوى مع تصور مقترح لبرنامج ارشادي لتحسي كستوى تقدير الذات. *دكتوراه غير منشورة*. جتمهة عين شمس، القاهرة، مصر.

الصالح مراكشي. (1 جوان, 2008). دور التعليم المكيف في التكفل بالاطفال المتأخير درلسيا. *مجلة الروائز*، الصفحات 141-147.

امير بشير ابراهيم خيرت. (2009). خصائص معلم التربية الخاصة دراسة مقارنة لبرامج اعدلد معلم التربية الخاصة. *11*(4)، الصفحات 220-238.

ايمان لبرارة. (2011). التوافق المهني لدي السيكيولوجي الاكلينيكي في المؤسسة العقابة و علاقته بمتغييرات السن، الجنس و الخبرة. *ماجيستير*. جامعة باتنة، باتنة، الجزائر.

بلال بوذينة . (2013). علاقة التدريب الرياضي بتقدير الذات لدى لاعبي كلرة الطائرة صنف الناشئين. *ماجيستير*. جامعة الجزائر، الجزائر، الجزائر.

بن أحمد محمد الفوزان، و بن ناهس خالد الرقاص. (2009). *اسس التربية الخاصة الفئات -التشخيص -البرامج التربوية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

جمال احمد الصالح. (2010). مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت. *ماجيستير*. جامعة أل البيت، الكويت، الكويت.

حامد طاهر ميسون، و امل ميرة كاظم. (31 08, 2018). اجياد الشفقة وعلاقته وبالتوافق المهني عند االبالغين في الرعاية الاجتماعية. *مجلة العلوم النفسية، 2*، الصفحات 1215-1224.

حسن على محمد عادل. (1 جوان, 2020). دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لتلاميذ الدمج الأكاديمي المعاقين سمعيا بسلطنة عمان. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، الصفحات 295-323.

حنان عبد العزيز. (2012). نمط التفكير و علاقته باحترام الذات. *ماجيستير غير منشورة*. جامعة ابو بكر بن زايد تلمسان، تلمسان، الجزائر.

داليا مؤمن عزت. (2004). *سيكولوجية الطفل المراهق* (الإصدار 1). القاهرة: مكتبة مدبولي.

دلال الدرعان الدرعان. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الاساسية. *العلوم التربوية، 3*، صفحة 80.

ربيع العبزوزي. (2010). قضايا و مشكلات التربية الخاصة في التشريع الجزائري. *مجلة الاداب و العلوم الاجتماعية*، الصفحات 1-26.

رهيو الزبيدي، و سحر عناوي . (2017). القوة التنظيمية ودورها في تحقيق التوافق المهني لدى عينة من مدراء ومسؤولي الاقسام والشعب في كليات جامعة القادسية. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الادارية، 14*(3)، صفحة 321.

رياض سعد. (2005). *الصحة النفسية للعمال* (الإصدار 1). المنصورة، مصر: دار الكلمة.

زياد كامل اللالة، كامل اللالا صائب، محمد جميل حسونة مأمون، أمين العلمي وائل، محمد العايد يوسف، عبد الله الزبيري شريفة، . . أحمد القبالي يحي. (2013). *أساسيات التربية الخاصة* (الإصدار 2). الرياض: دار لمسيرة.

سارة الدوسري. (2002). القبول و التحكم الوالدي لطالبات الجامعة و علاقتها بتقدير الذات و الفعالية الذاتية. *ماجيستير غير منشورة*. جامعة الملك سعود، الرياض.

سارة حمري. (2017). الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز. *دكتوراه*. جامعة وهران 2، وهران، الجزائر.

سارة حمري. (2017). الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة وهران، وهران، الجزائر.

سامي خليل فحجان. (2010). التوافق المهني و المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لذى معلمي التربية الخاصة. *ماجيستير*. كلية التربية، غزة.

سامي خليل فحجان. (2010). التوافق المهني و المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لذى معلمي التربية الخاصة. *ماجيستير*. كلية التربية، غزة.

سامي شوقي الجميل. (1995). الدوجماتية وتقدير الذات واتجاهات الشباب نحو حجم الأسرة. *مذكرة دكتوراه*. جامعة الزقازيق، الزقازيق.

سعيدة بن غربال . (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني دراسة ميدانية على عيينة من اساتذة جامعة محمد خضر بسكرة. *ماجستير غير منشورة*. جامعة بسكرة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

سفيان بوعطيط. (2007). طبيعة الاشراف وعلاقتها بالتوافق المهني. *ماجيستار*. جامعة قسنطينة، قسنطينة.

سليمان السعيد عواشرية. (15 3, 2015). رؤية مستقبلية في مجال تدريب معلم التربية الخاصة. *مجلة الحقوق و العلوم الاسلامية، 1*(22)، الصفحات 45-67.

سماح علية. (2013). تكيف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصريا مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكر-أنمودجا. *دكتوراه*. جامعة محمد خيضر بسكرة، بسكرة.

سمير حديبي . (2017). التوافق المهني لدى العمال المستهدفين و غير المستهدفين للحوادث المهنية في ضوء بعض المؤشرات النفسية، المهنية، الاجتماعية. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، قسنطينة، الجزائر.

سمير حديبي . (جوان, 2017). التوافق المهني لذى العمال المستهدفين و غير المستهدفين للحوادث المهنية في ضوء بعض المؤشرات النفسية والمهنية و الاجتماعية. (جامعة تيزيوزو، المحرر) *مجلة ابحاث نفسية و تربوية، ج*، الصفحات 89-135.

سيداعمر شينون. (2022). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة التعليم. *دكتوراه*. جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة.

صالح محمد ابو جادوا. (1998). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. عمان: دار الميسرة.

صبرينة ميلاط. (9 جوان, 2018). التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قراءات في المفهوم والأهداف. *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*، الصفحات 119-134.

طالب نادر. (2014). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الشروق.

ظلال محمود حليوي. (2014). دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني. *دكتوراه عير منشورة*. جامعة حلب، حلب.

عباس محمود عوض. (1988). *علم النفس الصناعي والمهني*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

عباس محمود عوض. (2003). *دراسات في علم النفس الصناعي و المهني*. القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية.

عبد الحق قرومي. (2015). انعكاسات التوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية على التوافق النفسي الاجتماعى لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة الجزائر 3، الجزائر، الجزائر.

عبد الحميد ابراهيم شوقي . (1998). *علم النفس وتكنولوجيا الصناعة*. القاهرة: دارقباء.

عبد الرحمان سيد سليمان. (1999). قياس تقدير الذات في مرحلة الطفولة، مقارنة بين أربعة مقاييس. *مجلة الإرشاد النفسي، 11*، الصفحات 87-133.

عبد الرحمن حسن خالد عرب. (2 يناير, 2020). الاحتياجات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم في مدينة تبوك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية، 2*، الصفحات 283-288.

عبد الغفار سهام عليوة. (2014). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق المهني والرضا عن الحياة لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة الد ا رسات التربوية والإنسانية*، الصفحات 67-144.

عبد الغنيمحمد أشرف. (2001). *سكيولوجية علم نفس الصناعي اسسه و تطبيقاته*. الاسكندرية، مصر : المكتب الجامعي الحذيث.

عبد الفتاح ابي مولود، و فاطمة غانم. (بلا تاريخ). تقييم الكفاءات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئةالمعوقين ذهنيا- الخفيفة والمتوسط). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، خاص*، الصفحات 106-131.

عبد الفتاح دودار. (1992). *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات*. بيروت: دار النهضة العربية للنشر.

عبد الله أحمد محمد العطاس. (2009). فصائل الدم وقيم العمل والتوافق المهني لدى العاملين في مجموعة الوظائف المهنية في مدينة مكة المكرمة. *دكتوراة غير منشورة*. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عبد المجيد عبد الفتاح الشريف. (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المنعم حنفي. (1976). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. بيروت: دار العلم للملايين.

عماد حسن المرشدي ، و امان حسن كاظم . (2009). التوافق المهني لدي موظفي كلية التربية الاساسية. *مجلة كلية التربية الانسانية*، الصفحات 353-367.

عودة ابو مصطفى نظمي . (7, 2009). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدامية على عينة من الاطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظات غزة). (جامعة، المحرر) *مجلة الجامعة الاسلامية، 17*(2)، الصفحات 303-347.

غادة بنت عبدالله بن علي الخضير . (1420 هـ). فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية. *ماجستير*. كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.

فادية كامل حمامة. (2010). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2*(2)، الصفحات 81-82.

فتيحة ذيب. (12, 2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. *مجلة العلوم النسانية و الاجتماعية*، الصفحات 17-23.

فرج عبد القادر طه . (2001). *علم النفس الصناعي والتنظيمي*. القاهرة: قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج عبد القادر طه. (1998). *سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج،دراسة نظرية و ميدانية في التوافق المهني و الصحة النفسية*. القاهرة: مكتبة الخانجي،.

فريد بوتعني. (2013). الاغتراب كمتغير بسيط بين تقدير الذات و النسق القيمي لدى طلبة المركز الجامعي بتامنغست. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة الحاج لخضر، باتنة.

كريمة بن صغير . (12, 2015). مفهوم الذات- مقاربة نفسية. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الانسانية و الاجتماعية*، صفحة 35.

كريمة محيوز. (2014). اثر بعض السمات الشخصية على التوافق المهني لدى الموظفين الاداريين في البلديات. *دكتراه غير منشورة*. جامعة الجزائر 2، الجزائر.

ماهر الشافعي. (2002). التوافق لمهني للمرضيين للعاملين بالمستشفيات الخكومية و علاقتها بسيمتنهم الشخصية. *ماجيستير*. الجامعة الاسلامية غزة، غزة.

محمد ابراهيم الانوار. (2005). فاعلية برنامج ارشادي لزيادة تقدير الذات لدى المراهقين ضعاف السمع. *رسالة دكتراه* . جامعة عين شمس، القاهرة.

محمد احمد محمد قمر مجدوب . (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني و قلق المستقبل و بعض المتغييرات الديمغرافية. *دكنوراه*. جامعة دنقلا، دنقلا.

محمد بابكر الشريف ناهل. (ديسمبر, 2016). درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة أم القوي. *مجلة كلية التربية، 35*، الصفحات 179-224.

محمد جمال الخطيب، و صبحي منى الحديدي. (2009). *المدخل إلي التربية الخاصة*. عمان، الاردن: دار الفكر.

محمد دحماني . (2021). القيم التمظيمية العابرة للثقافات و علاقتها بتقدير الذات و التوافق المهني. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة البليدة 2 كلية العلوم الانسامية و العلوم الاجتماعية، البليدة، الجزائر.

محمد دحماني، و فهيمة ذيب . (2021). تحديد منحى تعزيز و تنمية تقدير الذات في ضوء النظريات. *مجلة الميدان للعلوم الانسانية و الجتماعية، 4*، الصفحات 145-154.

محمد دويدار. (2003). *:أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي و التطبيقي* (الإصدار ط1). مصر: دار المعرفة الجامعية.

محمد سعد عثمان حامد. (2010). *الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات ومعنى الحياة*. الاسكندرية: دار الفكر الجاميعي.

محمد سيف الدين أحمد عوض الله فتحي. (2017). التوافق الميني لدى العاملين بالمؤسسات. (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، المحرر) *مجمة الخدمة الاجتماعية، 8*، صفحة 478.

محمد عبد الحميد شاذلي. (2001). *الواجبات المدرسية و التوافق النفسي*. الاسكندرية: المكتبة الجامعية.

محمد عبيدات، محمد ابونصار ، و عقيلة مبيضين . (1999). *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات* (الإصدار 2). عمان: دار وائل للنشر.

محمد عثمان. (2004). *دراسات في علم النفس الصناعي - سيكيولوجية التوافق المهني للعامل*. الاسكندرية، مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

محمد عودة الريماوي. (2003). *علم النفس النمو الطفولة المراهقة*. عمان: دار المسيرة.

محمد كمال عويطة. (1996). *علم النفس الصناعي والتنظيمي*. بيروت، لبنان: دار الكتاب العلمية.

محمد ملحم سامي. (2007). *منهج البحث في التربية وعلم النفس* (الإصدار 4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد يوسف بدرية الرواحية. (2017). التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين. *ماجيستير غير منشورة*. جامعة نزوى كلية العلوم والآداب قسم التربية والد ا رسات الانسانية، عمان.

محمود حليوي ظلال. (2014). دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني دراسة ميدانية في جامعة حلب. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة حلب، حلب، سوريا.

محمود سمور، و أماني خليل. (2010). تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية و المساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتؤخرات في الزواج في محافظة غزة. *ماجيستير غير منشورة*. الجامعة الاسلامية غزة، غزة، فلسطين.

مشعان السلطان عويد. (1994). *علم النفس الصناعي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

مصطفي عليان ربحي ، و محمد غنيم عثمان. (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*. عمان، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مفلح تيسير كوافحة، و فواز عبد العزيز عمر. (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منال حدواس . (2013). الشعور بالوحدة النفسية و علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق. *ماجيستير غير منشورة*. جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

مهند محمد عبد الستار. (2010). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*. عمان: دار غيداء.

ميرة ابراهيم محمدي. (ماي, 2008). مفهو الذات لدى امهات الاطفال زراعي القوقعة. *مجلة الطفولة، 29*، الصفحات 923-938.

نوري مصطفي القمش. (2007). *سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هدى خرباش. (2008). الصعوبات التي تواجه معلمي دوي الاحتياجات الخاصة بالمركز البداغوجي للاعاقة العقلية بمدينة سطيف. *مجلة تنمية الموارد البشرية*، الصفحات 150-180.

هدى سلام. (19 12, 2014). الادارة الصفية وعلاقتها بالتوافق المهني لاساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الاجتماعة*، الصفحات 152-166.

هشام زروقة. (2017). الثقافة التنظيمية و علاقتها بالتوافق المهني. *دكتراه عير منشورة*. جامعة محمد خيضر بسكرة، بسكرة، الجزائر.

وائل رضوان وقيق، علي صالح جوهر، توفيق علي ابراهيم عيساوي، و علي موسى حسن العطار. (يناير, 2021). تصور مقترح لاعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*، الصفحات 1-26.

يحي قديفة. (2014). تقدير الذات البدنية و علاقتها بالتوجيه الرياضي لتلاميذ اقسام التربية البدنية و الرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة. *ماجيستير غير منشورة*. جامعة باتنة، باتنة، الجزائر.

قائمة الملاحق

الملحق رقم1: يوضح مقياس روزنبرغ لتقدير الذات

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جامعـة محمـد الصديـق بن يحـي جيجـل

كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة

قسـم علـم النفـس وعلـوم التربيـة و الارطفونيـا

العنوان: مستـوى تقديـر الذات وعلاقتـه بالتوافـق المهنـي لـدى معلمي التربية الخاصة

دراسة ميدانية ببعض بالمدارس المتخصصة في بعض الولايات الشرقية.

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة في إطار اجراء الباحث لدراسة ميدانية حول موضوع مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة يرجى التكرم بالإجابة على بنود المقياس المقترح بكل صراحة بوضع علامة X امام الخيار المناسب علما أن المعلومات المتحصل عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	على العموم أن راض عن نفسي				
2	في بعض الأوقات أفكر أنني عديم الجدوى				
3	أحس أن لدي عدد من الصفات الجيدة				
4	باستطاعتي انجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الافراد				
5	أحس انه لا توجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها				
6	أنا متأكد من احساسي بأني عديم الفائدة				
7	أحس أنى فرد له قيمته على الأقل مقارنة مع الاخرين				
8	اتمني لو يكون لدي احترام أكثر لذاتي				
9	على العموم أنا ميال للإحساس بأني شخص فاشل				
10	اتخذ موقفا إيجابيا نحو ذاتي				

الملحق رقم2: يوضح مقياس التوافق المهني المستخدم في الدراسة الحالية

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جامعـة محمـد الصديـق بن يحـي جيجـل

كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة

قسـم علـم النفـس وعلـوم التربيـة و الارطفونيـا

العنوان: مستـوى تقديـر الذات وعلاقتـه بالتوافـق المهنـي لـدى معلمي التربية الخاصة

دراسة ميدانية ببعض بالمدارس المتخصصة في بعض الولايات الشرقية.

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة في إطار اجراء الباحث لدراسة ميدانية حول موضوع مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة يرجى التكرم بالإجابة على بنود المقياس المقترح بكل صراحة بوضع علامة X امام الخيار المناسب علما أن المعلومات المتحصل عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

السنـــة الجامعيـــة: 2022/ 2023

البيانات الشخصية:

1- الجنس ذكر ☐ انثى ☐

2- الخبرة: اقل من 5 سنوات ☐ من 05 الى 10 ☐ سنوات أكثر من 10 سنوات ☐

3- نوع فئة الاعاقة المتعامل معها: اعاقة سمعية ☐ اعاقة بصرية ☐

المحاور	الرقم	نص البند	اوافق بشدة	اوافق	غير متأكد	اعارض	اعارض بشدة
طبيعـــة وظـــروف العمـــل	01	تشعرون بالأمان اثناء اداء عملكم					
	02	يناسبكم عدد ساعات الدوام الرسمي					
	03	تشعرون بالمشقة اثناء تدريسكم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	04	تشعرون بالضجيج والضوضاء اثناء القيام بعملكم					
	05	ينتابكم الخوف على صحتكم للاختلاطكم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	06	الغرف التدريسية لا تتناسب مع عدد التلاميذ					
	07	تشعرون بالندم كونكم معلمون التربية الخاصة					
	08	الاجازات و العطل المدرسية كافية و مناسبة					
	09	تتوفر المدرسة على وسائل تعليمية مناسبة لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	10	تشعرون بالاعتزاز كونكم معلمون التربية الخاصة					
	11	تتوفر التهوية بمباني المدرسة بصورة جيدة					
	12	تعانون من كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقكم					
	13	تشعرون بالانزعاج لعدم وجود منهاج خاص لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	14	تعتقدون ان مرافق المؤسسة مناسبة لتأذيه العملية التعليمية					
	15	تشعرون بأنكم ناجحون في هذه المهنة					
العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	16	تشعرون بالمتعة اثناء تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	17	تراعون الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	18	تقومون بتعزيز الاستجابات الصحيحة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	19	تتضايقون من صعوبة تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	20	تشاركون التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في النشاطات الاجتماعية					

	21	تنزعجون من سرعة نسيان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
	22	تعملون على رفع دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
	23	الاستجابات الصحيحة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تشعركم بالفخر						
	24	تتضايقون من كثرة الاسئلة الموجهة من طرف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
	25	تغرسون روح الدعابة والمرح بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
	26	ترغبون في قضاء معظم وقتكم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
علاقة المعلم بالأسرة التربوية	27	علاقتكم مع زملائكم مبنية على اساس التقدير والاحترام						
	28	تهتم الادارة بحل مشاكل العمل دون تأخير						
	29	لستم على وفاق تام مع زملائكم في العمل						
	30	تقومون بالتنسيق مع زملائكم في مجال العمل						
	31	تربطكم علاقات طيبة بأسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
	32	تتلقون تقدير من مدير المدرسة						
	33	تقومون بتوجيه اسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
	34	تنزعجون من الزيارات المفاجئة للمفتش						
	35	يحترم المسؤولين على المدرسة اقتراحاتكم المهنية						
	36	تنزعجون من الانتقادات الموجة لكم من قبل الزملاء						
	37	تشاركون زملائكم في المناقشات وتبادل الأراء						
	38	تربطكم علاقات طيبة مع جميع عمال المدرسة						
	39	تسعون للتواصل مع جميع المؤسسات التي لها علاقة بفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة						
الرضا عن الاجر والحوافز	40	*تشعرون ان الاجر الذي تتقاضوه يتناسب مع جهدكم*						
	41	*تجدون كل الدعم والتشجيع على انجازاتكم من القائمين على المدرسة*						
	42	تحصلون على راتبكم بانتظام						
	43	لا يسمح لكم الراتب المتحصل عليه بالادخار						
	44	تشعرون ان حوافز العمل الإضافي مجزية						

	45	تشعرون ان راتبكم مناسب للعيش الكريم						
	46	يتناسب راتبكم مع درجتكم العلمية						
	47	تتوفر لمعلم التربية الخاصة امتيازات مناسبة						
التطور والنمو المهني لمعلم التربية الخاصة	48	تساهم الدورات التكوينية في رفع كفاءتي المهنية.						
	49	تطلعون بشكل مستمر على كل جديد في مجال التربية.						
	50	الدورات التكوينية أثناء الخدمة مجرد مضيعة للوقت						
	51	من الضروري تطوير قدراتكم وامكانياتكم في العمل التعليمي.						
	52	لا تحصلون على الترقيات في وقتها المناسب.						
	53	وتحاولون تنمية ذواتكم علميا وعمليا						
	54	تتواصلون باستمرار مع أهل الاختصاص في مجال التربية الخاصة						
	55	برامج اعداد معلمي التربية الخاصة غير كافية للتأهيل المهني						

الملحق رقم 3: يوضح مخرجات SPSS فيما يخص صدق مقياس التوافق المهني و هذا عن طريق حساب الارتباط بن كل بند و المخور الذي ينتمي اليه إضافة الى حساب الارتباط بين كل محور و المقياس ككل

Corrélations

		PC 1	PC 2	PC 3	PC 4	PC 5	PC 6	PC 7	PC 8	PC 9	PC 10	PC 11	PC 12	PC 13	PC 14	PC 15	طبيعة وظروف_العمل
PC1	Corrélation de Pearson	1	,467**	,348	,536**	,035	,523**	,051	-,203	,276	,424*	-,261	,403*	,204	-,287	,362*	,576**
	Sig. (bilatérale)		,009	,060	,002	,853	,003	,791	,281	,140	,019	,164	,027	,280	,125	,050	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC2	Corrélation de Pearson	,467**	1	,256	,018	,095	,132	-,214	-,158	,113	,331	-,008	,550**	-,052	-,033	,232	**726,
	Sig. (bilatérale)	,009		,172	,926	,617	,487	,256	,403	,552	,074	,967	,002	,785	,864	,218	000,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC3	Corrélation de Pearson	,348	,256	1	,413*	-,051	,571**	,106	-,215	,405*	,353	,273	,342	,348	-,005	,081	,681**
	Sig. (bilatérale)	,060	,172		,023	,790	,001	,575	,253	,026	,056	,145	,064	,059	,979	,671	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC4	Corrélation de Pearson	,536**	,018	,413*	1	,074	,493**	,038	-,258	,377*	,398*	-,062	,156	,202	-,308	,311	,523**
	Sig. (bilatérale)	,002	,926	,023		,697	,006	,842	,169	,040	,029	,744	,411	,285	,098	,095	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC5	Corrélation de Pearson	,035	,095	-,051	,074	1	,027	,128	-,212	,000	,063	,168	-,077	-,234	-,196	,168	**612,
	Sig. (bilatérale)	,853	,617	,790	,697		,889	,501	,261	1,000	,740	,375	,688	,214	,300	,375	000,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC6	Corrélation de Pearson	,523**	,132	,571**	,493**	,027	1	,210	-,081	,579**	,472**	,259	,555**	,233	,120	,327	,838**
	Sig. (bilatérale)	,003	,487	,001	,006	,889		,265	,672	,001	,008	,166	,001	,216	,528	,078	,000

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC7	Corrélation de Pearson	,051	-,214	,106	,038	,128	,210	1	-,108	-,139	,129	,034	-,133	,183	,215	,034	79**5,
	Sig. (bilatérale)	,791	,256	,575	,842	,501	,265		,568	,464	,495	,857	,483	,332	,253	,857	001,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC8	Corrélation de Pearson	-,203	-,158	-,215	-,258	-,212	-,081	-,108	1	-,051	-,019	,178	-,151	-,071	,281	,178	12**7,
	Sig. (bilatérale)	,281	,403	,253	,169	,261	,672	,568		,787	,920	,347	,426	,710	,132	,347	000,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC9	Corrélation de Pearson	,276	,113	,405*	,377*	,000	,579**	-,139	-,051	1	,537**	,157	,286	,468**	,100	,014	,643**
	Sig. (bilatérale)	,140	,552	,026	,040	1,000	,001	,464	,787		,002	,408	,125	,009	,600	,940	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC10	Corrélation de Pearson	,424*	,331	,353	,398*	,063	,472**	,129	-,019	,537**	1	,425*	,170	,345	,155	,265	,708**
	Sig. (bilatérale)	,019	,074	,056	,029	,740	,008	,495	,920	,002		,019	,370	,062	,414	,156	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC11	Corrélation de Pearson	-,261	-,008	,273	-,062	,168	,259	,034	,178	,157	,425*	1	,026	-,105	,509**	,155	49**8,
	Sig. (bilatérale)	,164	,967	,145	,744	,375	,166	,857	,347	,408	,019		,893	,582	,004	,414	00,0
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC12	Corrélation de Pearson	,403*	,550**	,342	,156	-,077	,555**	-,133	-,151	,286	,170	,026	1	,018	,049	,122	,478**
	Sig. (bilatérale)	,027	,002	,064	,411	,688	,001	,483	,426	,125	,370	,893		,925	,798	,520	,008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC13	Corrélation de Pearson	,204	-,052	,348	,202	-,234	,233	,183	-,071	,468**	,345	-,105	,018	1	,069	-,039	,466**
	Sig. (bilatérale)	,280	,785	,059	,285	,214	,216	,332	,710	,009	,062	,582	,925		,719	,837	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC14	Corrélation de Pearson	-,287	-,033	-,005	-,308	-,196	,120	,215	,281	,100	,155	,509**	,049	,069	1	,140	38**5,
	Sig. (bilatérale)	,125	,864	,979	,098	,300	,528	,253	,132	,600	,414	,004	,798	,719		,462	002,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC15	Corrélation de Pearson	,362*	,232	,081	,311	,168	,327	,034	,178	,014	,265	,155	,122	-,039	,140	1	,439*
	Sig. (bilatérale)	,050	,218	,671	,095	,375	,078	,857	,347	,940	,156	,414	,520	,837	,462		,015

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
طبيعة_وظروف _العمل	Corrélation de Pearson	,576**	**726,	,681**	,523**	**612,	,838**	79**5,	12**7,	,643**	,708**	49**8,	,478**	,466**	38**5,	,439*	1
	Sig. (bilatérale)	,001	000,	,000	,003	,000	,000	001,	,000	,000	,000	,000	,008	,009	002,	,015	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		PC 16	PC 17	PC 18	PC 19	PC 20	PC 21	PC 22	PC 23	PC 24	PC 25	PC 26	العلاقة_مع _التلاميذ
PC16	Corrélation de Pearson	1	,249	,398*	,219	,101	,146	,347	,185	,465**	,386*	,014	,504**
	Sig. (bilatérale)		,185	,029	,244	,595	,441	,060	,327	,010	,035	,941	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC17	Corrélation de Pearson	,249	1	,495**	,069	,176	,074	,161	,637**	,218	,113	-,062	,419*
	Sig. (bilatérale)	,185		,005	,719	,354	,699	,394	,000	,248	,551	,745	,021
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC18	Corrélation de Pearson	,398*	,495**	1	,218	-,048	,119	-,003	,422*	,232	,049	-,112	,649**
	Sig. (bilatérale)	,029	,005		,248	,800	,532	,987	,020	,218	,798	,555	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC19	Corrélation de Pearson	,219	,069	,218	1	,478**	,493**	,537**	,300	,530**	,528**	-,104	,751**
	Sig. (bilatérale)	,244	,719	,248		,008	,006	,002	,107	,003	,003	,585	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC20	Corrélation de Pearson	,101	,176	-,048	,478**	1	,413*	,658**	,179	,327	,673**	-,240	,643**
	Sig. (bilatérale)	,595	,354	,800	,008		,023	,000	,343	,078	,000	,202	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC21	Corrélation de Pearson	,146	,074	,119	,493**	,413*	1	,381*	,052	,253	,374*	,049	,618**
	Sig. (bilatérale)	,441	,699	,532	,006	,023		,038	,785	,177	,042	,797	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC22	Corrélation de Pearson	,347	,161	-,003	,537**	,658**	,381*	1	,181	,672**	,710**	-,345	,741**

	Sig. (bilatérale)	,060	,394	,987	,002	,000	,038		,339	,000	,000	,062	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC23	Corrélation de Pearson	,185	,637**	,422*	,300	,179	,052	,181	1	,281	,161	-,018	,498**
	Sig. (bilatérale)	,327	,000	,020	,107	,343	,785	,339		,132	,396	,927	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC24	Corrélation de Pearson	,465**	,218	,232	,530**	,327	,253	,672**	,281	1	,695**	-,171	,751**
	Sig. (bilatérale)	,010	,248	,218	,003	,078	,177	,000	,132		,000	,367	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC25	Corrélation de Pearson	,386*	,113	,049	,528**	,673**	,374*	,710**	,161	,695**	1	-,176	,771**
	Sig. (bilatérale)	,035	,551	,798	,003	,000	,042	,000	,396	,000		,351	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC26	Corrélation de Pearson	,014	-,062	-,112	-,104	-,240	,049	-,345	-,018	-,171	-,176	1	,517**
	Sig. (bilatérale)	,941	,745	,555	,585	,202	,797	,062	,927	,367	,351		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
م_العلاقة التلام_ع يذ	Corrélation de Pearson	,504**	,419*	,649**	,751**	,643**	,618**	,741**	,498**	,751**	,771**	,517**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,021	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		PC27	PC28	PC29	PC30	PC31	PC32	PC33	PC34	PC35	PC36	PC37	PC38	PC39	علاقة_المعلم_الأسرة_التربوية
PC27	Corrélation de Pearson	1	,390*	,326	,223	,129	,476**	,239	,113	,170	,266	,402*	,238	,072	99**4,
	Sig. (bilatérale)		,036	,085	,244	,505	,009	,211	,560	,377	,163	,031	,213	,712	20,0
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC28	Corrélation de Pearson	,390*	1	,165	,441*	,322	,325	,246	,401*	,519**	,263	,626**	,402*	,421*	,589**
	Sig. (bilatérale)	,036		,383	,015	,083	,080	,189	,028	,003	,160	,000	,027	,020	,001
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC29	Corrélation de Pearson	,326	,165	1	-,160	-,244	,071	,334	,396*	,299	,316	,253	,370*	,185	,503**
	Sig. (bilatérale)	,085	,383		,397	,194	,711	,071	,030	,108	,089	,177	,044	,327	,005
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC30	Corrélation de Pearson	,223	,441*	-,160	1	,355	,293	,501**	,441*	,441*	,403*	,507**	,192	,437*	,628**
	Sig. (bilatérale)	,244	,015	,397		,054	,116	,005	,015	,015	,027	,004	,308	,016	,000
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC31	Corrélation de Pearson	,129	,322	-,244	,355	1	,189	,237	,130	,189	-,211	,222	,176	,157	71**6,
	Sig. (bilatérale)	,505	,083	,194	,054		,317	,207	,494	,318	,264	,238	,352	,406	000,
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC32	Corrélation de Pearson	,476**	,325	,071	,293	,189	1	,519**	,247	,500**	,180	,243	,022	,140	,518**
	Sig. (bilatérale)	,009	,080	,711	,116	,317		,003	,188	,005	,341	,196	,910	,459	,003
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC33	Corrélation de Pearson	,239	,246	,334	,501**	,237	,519**	1	,570**	,532**	,376*	,525**	,163	,197	,778**
	Sig. (bilatérale)	,211	,189	,071	,005	,207	,003		,001	,002	,041	,003	,389	,298	,000
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC34	Corrélation de Pearson	,113	,401*	,396*	,441*	,130	,247	,570**	1	,614**	,517**	,553**	,185	,403*	,782**

	Sig. (bilatérale)	,560	,028	,030	,015	,494	,188	,001		,000	,003	,002	,327	,027	,000
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC35	Corrélation de Pearson	,170	,519**	,299	,441*	,189	,500**	,532**	,614**	1	,431*	,409*	,062	,574**	,774**
	Sig. (bilatérale)	,377	,003	,108	,015	,318	,005	,002	,000		,017	,025	,746	,001	,000
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC36	Corrélation de Pearson	,266	,263	,316	,403*	-,211	,180	,376*	,517**	,431*	1	,513**	,110	,203	,610**
	Sig. (bilatérale)	,163	,160	,089	,027	,264	,341	,041	,003	,017		,004	,562	,283	,000
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC37	Corrélation de Pearson	,402*	,626**	,253	,507**	,222	,243	,525**	,553**	,409*	,513**	1	,337	,374*	,721**
	Sig. (bilatérale)	,031	,000	,177	,004	,238	,196	,003	,002	,025	,004		,069	,041	,000
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC38	Corrélation de Pearson	,238	,402*	,370*	,192	,176	,022	,163	,185	,062	,110	,337	1	,169	,401*
	Sig. (bilatérale)	,213	,027	,044	,308	,352	,910	,389	,327	,746	,562	,069		,371	,028
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC39	Corrélation de Pearson	,072	,421*	,185	,437*	,157	,140	,197	,403*	,574**	,203	,374*	,169	1	,555**
	Sig. (bilatérale)	,712	,020	,327	,016	,406	,459	,298	,027	,001	,283	,041	,371		,001
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
علاقة_المعلم_الأسرة_ال تربوية	Corrélation de Pearson	99**4,	,589**	,503**	,628**	71**6,	,518**	,778**	,782**	,774**	,610**	,721**	,401*	,555**	1
	Sig. (bilatérale)	20,0	,001	,005	,000	000,	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,028	,001	
	N	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

PC40	Corrélation de Pearson	1	,105	-,013	,406*	,034	,183	,229	,003	,520**
	Sig. (bilatérale)		,579	,946	,026	,860	,332	,223	,987	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC41	Corrélation de Pearson	,105	1	,235	-,191	,093	,040	,168	,162	,406*
	Sig. (bilatérale)	,579		,210	,313	,625	,834	,374	,393	,026
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC42	Corrélation de Pearson	-,013	,235	1	-,011	,301	,123	-,031	-,004	,376*
	Sig. (bilatérale)	,946	,210		,953	,106	,516	,872	,985	,040
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC43	Corrélation de Pearson	,406*	-,191	-,011	1	,234	,171	-,045	,087	,465**
	Sig. (bilatérale)	,026	,313	,953		,214	,366	,814	,649	,010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC44	Corrélation de Pearson	,034	,093	,301	,234	1	-,046	-,108	,104	,421*
	Sig. (bilatérale)	,860	,625	,106	,214		,808	,570	,584	,020
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC45	Corrélation de Pearson	,183	,040	,123	,171	-,046	1	,434*	,169	,536**
	Sig. (bilatérale)	,332	,834	,516	,366	,808		,017	,371	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC46	Corrélation de Pearson	,229	,168	-,031	-,045	-,108	,434*	1	,245	,519**
	Sig. (bilatérale)	,223	,374	,872	,814	,570	,017		,191	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
PC47	Corrélation de Pearson	,003	,162	-,004	,087	,104	,169	,245	1	,508**
	Sig. (bilatérale)	,987	,393	,985	,649	,584	,371	,191		,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الرضى على الأجر	Corrélation de Pearson	,520**	,406*	,376*	,465**	,421*	,536**	,519**	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,026	,040	,010	,020	,002	,003	,004	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		PC 48	PC 49	PC 50	PC 51	PC 52	PC 53	PC 54	PC 55	التطور_ والنمو المهني_	
PC48	Corrélation de Pearson	1	,223	,000	,426*	-,021	,155	,324	,020	,449**	
	Sig. (bilatérale)		,236	1,000	,019	,912	,414	,081	,918	,005	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC49	Corrélation de Pearson	,223	1	-,073	,103	-,142	,044	,195	,111	,678**	
	Sig. (bilatérale)	,236		,701	,588	,453	,819	,301	,559	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC50	Corrélation de Pearson	,000	-,073	1	,299	,537**	,507**	,170	,232	,734**	
	Sig. (bilatérale)	1,000	,701		,108	,002	,004	,370	,217	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC51	Corrélation de Pearson	,426*	,103	,299	1	,005	,662**	,360	,091	,575**	
	Sig. (bilatérale)	,019	,588	,108		,980	,000	,051	,632	,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC52	Corrélation de Pearson	-,021	-,142	,537**	,005	1	,198	-,031	,204	,508**	
	Sig. (bilatérale)	,912	,453	,002	,980		,295	,871	,279	,004	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC53	Corrélation de Pearson	,155	,044	,507**	,662**	,198	1	,406*	,173	,728**	
	Sig. (bilatérale)	,414	,819	,004	,000	,295		,026	,359	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC54	Corrélation de Pearson	,324	,195	,170	,360	-,031	,406*	1	,097	,538**	
	Sig. (bilatérale)	,081	,301	,370	,051	,871	,026		,611	,002	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
PC55	Corrélation de Pearson	,020	,111	,232	,091	,204	,173	,097	1	,525**	
	Sig. (bilatérale)	,918	,559	,217	,632	,279	,359	,611		,003	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
التطوروالنمو المهني	Corrélation de Pearson	,449**	,678**	,734**	,575**	,508**	,728**	,538**	,525**	1	
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000	,001	,004	,000	,002	,003		
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	

Corrélations

		_طبيعة وظروف _ العمل	مع_العلاقة التلاميذ_	علاقة المعلم_ الأسرة_ التربوية_	الرضى _على_ الأجر	التطور والنمو المهني_	التوافق المهني_
طبيعة وظروف_ العمل_	Corrélation de Pearson	1	,292	,645**	,418*	,455*	,828**
	Sig. (bilatérale)		,118	,000	,022	,012	,000
	N	30	30	30	30	30	30
_العلاقة التلاميذ_مع	Corrélation de Pearson	,292	1	,498**	-,171	,591**	,671**
	Sig. (bilatérale)	,118		,005	,366	,001	,000
	N	30	30	30	30	30	30
المعلم_علاقة الأسرة_ التربوية	Corrélation de Pearson	,645**	,498**	1	-,008	,465**	,826**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005		,967	,010	,000
	N	30	30	30	30	30	30
_الرضى _على الأجر	Corrélation de Pearson	,418*	-,171	-,008	1	,198	,525**
	Sig. (bilatérale)	,022	,366	,967		,295	,000
	N	30	30	30	30	30	30
التطور والنمو_ المهني_	Corrélation de Pearson	,455*	,591**	,465**	,198	1	,742**
	Sig. (bilatérale)	,012	,001	,010	,295		,000
	N	30	30	30	30	30	30
_التوافق المهني	Corrélation de Pearson	,828**	,671**	,826**	,525**	,742**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم 4: يوضح مخرجات SPSS فيما يخص ثباث مقياس التوافق المهني

(الفا كرونباخ)

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,883	55

الملحق رقم 5: يوضح مخرجات spss فيما يخص الارتباط بين

مقياس تقدير الذات والابعاد الخمسة للتوافق المهني

Corrélations

Corrélations

		تقدير _الذات	طبيعة _ظروف _العمل	علاقة _المعلم_ بالتلاميذ	علاقة_ا لمعلم _بالأسرة_ التربوية	الرضى _على _الأجر	التطور _والنمو_ا لمهني
تقدير _الذات	Corrélation de Pearson	1	,773**	,694**	,699**	,708**	,707**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,002	,002	,000
	N	67	67	67	67	67	67
طبيعة ظروف _العمل	Corrélation de Pearson	,773**	1	,736**	,685**	,695**	,634**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	67	67	67	67	67	67
علاقة _المعلم بالتلاميذ	Corrélation de Pearson	,694**	,736**	1	,700**	,430**	,669**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	67	67	67	67	67	67
علاقة _المعلم_ بالأسرة_التربوية	Corrélation de Pearson	,699**	,685**	,700**	1	,396**	,688**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000		,001	,000
	N	67	67	67	67	67	67
الرضى_ على_الأجر	élation de Pearson	,708**	,695**	,430**	,396**	1	,687**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,001		,001

	N	67	67	67	67	67	67
التطور والنمو_المهني	Corrélation de Pearson	,707**	,634**	,669**	,688**	,687**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	
	N	67	67	67	67	67	67
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							

الملحق رقم6: يوضح مخرجاتSPSS فيما يخص

الفروق في تقدير الذات تبعا لمتغييرات الجنس، الخبرة و نوع الاعاقة المتعامل معها

Test T

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات_تقدير	ذكر	16	3,2375	,45295	,11324
	أنثى	51	3,1824	,64706	,09061

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات_تقدير	Hypothèse de variances égales	1,723	,194	,317	65	,753	,05515	,17416	-,29267	,40297
	Hypothèse de variances inégales			,380	35,936	,706	,05515	,14503	-,23900	,34929

ONEWAY الذات _تقدير BY expérience

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

ANOVA

الذات_تقدير

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	,247	2	,123	,332	,719
Intragroupes	23,802	64	,372		
Total	24,049	66			

```
T-TEST GROUPS=type(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=الذات_تقدير
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	type	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات_تقدير	اعاقة سمعية	29	3,2517	,63898	,11866
	أعاقة بصرية	38	3,1526	,58018	,09412

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
الذات_تقدير	Hypothèse de variances égales	,143	,706	,663	65	,510	,09909	,14948	-,19943	,39762
	Hypothèse de variances inégales			,654	57,186	,516	,09909	,15145	-,20416	,40235

الملحق رقم 7: يوضح مخرجات SPSS فيما يخص الفروق في التوافق المهني تباعا لمتغير الجنس، الخبرة ونوع الإعاقة المتعامل معها

Test T

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
طبيعة_وظروف_العمل	ذكر	16	4,0792	,57049	,14262
	أنثى	51	4,1464	,75942	,10634
العلاقة_مع_التلاميذ	ذكر	16	4,2500	,32945	,08236
	أنثى	51	4,1444	,78228	,10954
علاقة_المعلم_الأسرة_ التربوية	ذكر	16	3,9943	,63807	,15952
	أنثى	51	3,8699	,71495	,10011
الرضى_على_الأجر	ذكر	16	3,0547	,84159	,21040
	أنثى	51	3,4926	,71037	,09947
التطور_والنمو_المهني	ذكر	16	3,9554	,49957	,12489
	أنثى	51	3,8992	,67811	,09495
التوافق_المهني	ذكر	16	3,9420	,45794	,11448
	أنثى	51	3,9783	,64478	,09029

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
طبيعة_ وظروف_ العمل	Hypothèse de variances égales	,681	,412	-,326	65	,746	-,06724	,20638	-,47940	,34493
	Hypothèse de variances inégales			-,378	33,232	,708	-,06724	,17790	-,42909	,29461
العلاقة_مع_ التلاميذ	Hypothèse de variances égales	8,963	,004	,523	65	,602	,10561	,20176	-,29733	,50856
	Hypothèse de variances inégales			,771	59,318	,444	,10561	,13705	-,16859	,37982
علاقة_المعلم_ الأسرة_ التربوية	Hypothèse de variances égales	,381	,539	,622	65	,536	,12444	,20000	-,27498	,52387
	Hypothèse de variances inégales			,661	27,848	,514	,12444	,18833	-,26143	,51031
الرضى_على_ الأجر	Hypothèse de variances égales	,118	,732	-2,058	65	,064	-,43796	,21282	-,86299	-,01293
	Hypothèse de variances inégales			-1,882	22,124	,073	-,43796	,23273	-,92045	,04453
التطور_والنمو _المهني	Hypothèse de variances égales	3,798	,056	,306	65	,761	,05620	,18377	-,31082	,42321
	Hypothèse de variances inégales			,358	33,950	,722	,05620	,15689	-,26266	,37506
التوافق_ المهني	Hypothèse de variances égales	1,033	,313	-,209	65	,835	-,03627	,17387	-,38352	,31097
	Hypothèse de variances inégales			-,249	35,358	,805	-,03627	,14580	-,33216	,25962

Test T

Statistiques de groupe

	type	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
طبيعة_وظروف_العمل	اعاقة سمعية	29	4,0943	,81426	,15120
	أعاقة بصرية	38	4,1579	,63971	,10377
العلاقة_مع_التلاميذ	اعاقة سمعية	29	4,2006	,79897	,14837
	أعاقة بصرية	38	4,1459	,62469	,10134
علاقة_المعلم_الأسرة	اعاقة سمعية	29	3,8903	,80633	,14973
_التربوية	أعاقة بصرية	38	3,9067	,60726	,09851
الرضى_على_الأجر	اعاقة سمعية	29	3,4224	,75179	,13960
	أعاقة بصرية	38	3,3618	,77644	,12596
التطور_والنمو_المهني	اعاقة سمعية	29	4,0000	,67548	,12543
	أعاقة بصرية	38	3,8459	,60644	,09838
التوافق_المهني	اعاقة سمعية	29	3,9980	,74635	,13859
	أعاقة بصرية	38	3,9479	,47391	,07688

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
طبيعة_وظروف_العمل	Hypothèse de variances égales	,708	,403	-,358	65	,721	-,06364	,17756	-,41825	,29097
	Hypothèse de variances inégales			-,347	51,880	,730	-,06364	,18339	-,43166	,30438
العلاقة_مع_التلاميذ	Hypothèse de variances égales	,791	,377	,315	65	,754	,05469	,17385	-,29251	,40190
	Hypothèse de variances inégales			,304	51,704	,762	,05469	,17967	-,30589	,41528
علاقة_المعلم_الأسرة_التربوية	Hypothèse de variances égales	1,818	,182	-,095	65	,925	-,01642	,17260	-,36112	,32829
	Hypothèse de variances inégales			-,092	50,347	,927	-,01642	,17923	-,37635	,34352
الرضى_على_الأجر	Hypothèse de variances égales	,005	,941	,321	65	,749	,06057	,18886	-,31660	,43774
	Hypothèse de variances inégales			,322	61,367	,748	,06057	,18803	-,31537	,43651
التطوروالنمو المهني	Hypothèse de variances égales	,142	,708	,981	65	,330	,15414	,15709	-,15960	,46787

	Hypothèse de variances inégales			,967	56,783	,338	,15414	,15941	-,16510	,47337
التوافق_المهني	Hypothèse de variances égales	3,917	,052	,335	65	,739	,05014	,14954	-,24851	,34878
	Hypothèse de variances inégales			,316	44,681	,753	,05014	,15849	-,26914	,36941

ONEWAYطبيعة_وظروف_العمل العلاقة_مع_التلاميذ علاقة_المعلم_الأسرة_التربوية الرضى_على_الأجر التطور_والنمو_المهني التوافق_المهني BY expérience

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

ANOVA

		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
طبيعة_وظروف_العمل	Intergroupes	,135	2	,067	,128	,880
	Intragroupes	33,638	64	,526		
	Total	33,773	66			
العلاقة_مع_التلاميذ	Intergroupes	,057	2	,029	,057	,945
	Intragroupes	32,305	64	,505		
	Total	32,362	66			
علاقة_المعلم_الأسرة_التربوية	Intergroupes	,341	2	,170	,346	,709
	Intragroupes	31,513	64	,492		
	Total	31,853	66			
الرضى_على_الأجر	Intergroupes	1,898	2	,949	1,674	,196
	Intragroupes	36,294	64	,567		
	Total	38,192	66			
التطور_والنمو_المهني	Intergroupes	,933	2	,467	1,156	,321
	Intragroupes	25,840	64	,404		
	Total	26,774	66			
التوافق_المهني	Intergroupes	,259	2	,129	,350	,706
	Intragroupes	23,690	64	,370		
	Total	23,948	66			

ملحق رقم 8: يوضح مخرجات SPSS فيما يخص

الارتباط بين تقدير الذات والتوافق المهني

Corrélations

		الذات_تقدير	التوافق_المهني
تقدير_الذات	Corrélation de Pearson	1	,716**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	67	67
التوافي_المهني	Corrélation de Pearson	,716**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	67	67

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم 9: يوضح مختلف التراخيص الخاصة بإجراء الدراسة الميدانية وهذا بمختلف المؤسسات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–

جيجل في: 2023/5/3

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

الرقم:...../ك.ع.إ. إ/.ق.ع.ن.ع.ت/ 202.

إلى السيد(ة): مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية جيجل

الموضوع: طلب تسهيلات.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم طالبين منكم تقديم ما أمكن من تسهيلات وعون للطلبة الآتية أسماؤهم، وهذا قصد إجراء تربصات ميدانية في إطار إعداد بحوث جامعية في شعبة علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا:

(ليسانس) تخصص: ...كفيف... (ماستر) تخصص: تربية خاصة

أسماء الطلبة:

01- ...وليد لغزة...

02- .....

03- .....

04- .....

05- .....

في الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والإحترام.

رئيس القســـم

نائب رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا مكلف بالتدريس والتعليم في الدرج هايـن ياسين

إسم ولقب الأستاذ(ة) المشرف(ة): ...بسايح جهيدة...

إمضاء الأستاذ(ة): .....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي رو البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى– جيجل

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

جيجل في : 2023/05/09

إلى السيد / مديرة النشاط الاجتماعي والثقافي

الموضوع : طلب تقديم تسهيلات في إطار إعداد البحث العلمي

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب . المتضمن الترخيص لطالب الدكتوراه :

لفزة وليد سنة ثالثة دكتوراه الطور الثالث LMD تخصص تربية خاصة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا .

و هذا في إطار القيام بالدراسة الميدانية المتعلقة بأطروحة الدكتوراه الموسومة بمستوى تقدير الذات و علاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. تحت إشراف الأستاذ الدكتور : صيفور سليم .

حيث من المقرر أن يباشر الطالب القيام بإعداد رسالته المذكورة أعلاه وهو ما يتطلب الحصول على معلومات و إحصائيات و بيانات متعلقة بالجانب التطبيقي من الدراسة .

لدا نرجو من سيادتكم المحترمة تقديم التسهيلات اللازمة لإعداد هذا العمل .

في الأخير تقبلوا مني فائق التقدير و الاحترام .

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
د. مجيبر بلال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التضامن الوطني و الأسرة وقضايا المرأة

ولايـــة سطيف
مديـرية النشاط الاجتماعي و التضامن
مصلحة الطفـــولة و الشبـــــيبة
رقـــم/ 459 /م.ن.إ.ت/ 2023

2023 ماي 24

إلـــــى
السيدة / مديرة مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
السيدة / مديرة مدرسة الأطفال المعوقين بصريا

الموضوع :ف/ي تربص ميداني.
المرجـــع: مراسلة جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل المؤرخة في 09/ 05/ 2023.

يشرفني أن أطلب منكم السماح لطالب الدكتوراه.

- لفزة وليد.

المسجل في قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا تخصص "تربية خاصة" تحت عنوان "تقدير الذات و علاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة" وذلك لتمكينه من الإلمام به نظريا وتطبيقيا إبتداءا من 18 ماي 2023 إلى غاية 30 ماي 2023 وفقا للإجراءات المعمول بها، يرجى إتخاذ كل التدابير التي من شأنه مساعد المعني على إنجاز و إتمام بحثه.

سطيف في: 18 ماي 2023

ع/ المديـــر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي رو البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى– جيجل

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

جيجل في : 2023/5/7

إلى السيد / مدير النشاط الاجتماعي و الثقافي

لولاية جيجل

رقم 117

ق 2023/05/07

الموضوع : طلب تقديم تسهيلات في إطار إعداد البحث العلمي

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب . المتضمن الترخيص لطالب الدكتوراه :

لفزة وليد سنة ثالثة دكتوراه الطور الثالث LMD تخصص تربية خاصة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا .

و هذا في إطار القيام بالدراسة الميدانية المتعلقة بأطروحة الدكتوراه الموسومة بمستوى تقدير الذات و علاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. تحت إشراف الأستاذ الدكتور : صيفور سليم .

حيث من المقرر أن يباشر الطالب القيام بإعداد رسالته المذكورة أعلاه وهو ما يتطلب الحصول على معلومات و إحصائيات و بيانات متعلقة بالجانب التطبيقي من الدراسة .

لدا نرجو من سيادتكم المحترمة تقديم التسهيلات اللازمة لإعداد هذا العمل .

ابتداء من 2023/05/07 إلى غاية 2023/05/14

في الأخير تقبلوا مني فائق التقدير و الاحترام .

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

د. مجيدي بلال

وزارة التضامن الوطني و الأسرة
مدرسة الأطفال
المرقين بصريا
المديرة
السيدة: مهنـــي نجمـــة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي رو البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى– جيجل

مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
البريد الوارد
الرقم : 288
التاريخ : 10 ماي 2023

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

جيجل في 2023/05/10

إلى السيد / مدير النشاط الاجتماعي والتضامن
لولاية جيجل

الموضوع : طلب تقديم تسهيلات في إطار إعداد البحث العلمي

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب . المتضمن الترخيص لطالب الدكتوراه :

لفزة وليد سنة ثالثة دكتوراه الطور الثالث LMD تخصص تربية خاصة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا .

و هذا في إطار القيام بالدراسة الميدانية المتعلقة بأطروحة الدكتوراه الموسومة بمستوى تقدير الذات و علاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. تحت إشراف الأستاذ الدكتور : صيفور سليم .

حيث من المقرر أن يباشر الطالب القيام بإعداد رسالته المذكورة أعلاه وهو ما يتطلب الحصول على معلومات و إحصائيات و بيانات متعلقة بالجانب التطبيقي من الدراسة .

لدا نرجو من سيادتكم المحترمة تقديم التسهيلات اللازمة لإعداد هذا العمل .

في الأخير تقبلوا مني فائق التقدير و الاحترام .

رئيس القسم

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

رئيس قسم علم النفس
وعلوم التربية والأرطوفونيا
د. مجيدر بلال

الجمهـــــــورية الجزائرية الديمقراطية الشعبـــــية
وزارة التضامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة

ولايـة قسـنطينة

مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن

رقم:210/م .ن . إ . ت /2023

قسنطينة في :10 ماي 2023

إلى

السيدة/ والسادة

مديرة / مدرسة المعاقين سمعيا

مديـر /مدرسة المعاقين بصريا

مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
الصادر والوارد
الرقم: 289
التاريخ: 10 ماي 2023

ترخيص اجراء تربص

الموضـــوع: ف/ي الطلـــب الـــوارد إليـــنا مـــن جامعةمحمـد الصـديق بـن يحي – جيجـل -كليـة العلـوم الانسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا .

يرخص للطالب دكتورا :

- لفزة وليد

تبـعا الطلـــب الـــوارد إليـــنا مـــن جامعةمحمـد الصـديق بـن يحي – جيجـل -كليـة العلـوم الانسـانية والاجتماعيـة ، قسـم علـم الـنفس وعلـوم التربيـة والارطوفونيـا . والمتضـمن إجـراء تـربص ميـداني بمؤسسـتكم، وذلـك ابتـداء مـن يـوم 2023/05/10 إلى غايـة 2023/05/18 حـول تقـدير الـذات وعلاقتـه بـالتوافق المهني لـدى معلمـي التربيـة الخاصـة ،بهـدف التعـرف علـى الوسـط المهـني وجمـع المعلومات للاستفادة من الملاحظات والخبرات الميدانية.

يـلزم مديـر (ة) المركز بضبط برنامج التربص و متابعته مع تقديم نسخة من المذكرة.

ع/المدير

ارحمون فضيلة
رئيسة مصلحة الطفولة والشبيبة

06.11 27.11 13

الجمهـــوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العـــالي والبحث العلمـــي

جامـــعـــــة محمد الصديق بن يحي – جيجـــل

جيجل في: .....

كليـــة العلوم الإنسانية والاجتماعيـــة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج

والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مصلحة التعاون والعلاقات الخارجيـــة

إلى السيد/ مدير مديرية النشاط الاجتماعي لولاية قسنطينة

الموضوع/ طلب تقديم تسهيلات في إطار إعداد البحث العلمي

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب، المتضمن الترخيص للطالب:

لفزة وليد، سنة ثانية دكتوراه الطور الثالث LMD، تخصص تربية خاصة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي– جيجل، بالاتصال بمصالح المديرية.

وهذا في إطار القيام بالدراسات الميدانية المتعلقة بإعداد مقال مناقشة أطروحة الدكتوراه، الموسومة مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة "، تحت إشراف الدكتور صيفور سليم.

حيث من المقرر أن يباشر الطالب القيام بإعداد رسالته المذكورة أعلاه، وهو ما يتطلب الحصول على إحصائيات وبيانات متعلقة بالجانب التطبيقي من الدراسة. لهذا نرجو من سيادتكم المحترمة تقديم التسهيلات اللازمة لإعداد هذا العمل.

في الأخير تقبلوا منا فائق مشاعر الاحترام والتقدير.

رئيس مصلحة التعاون والعلاقات الخارجية

654
30/01/2022

FROM : FAX NO. : 9 Feb. 2022 9:51 P1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة

ولاية قسنطينة

مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن

رقم:.....م.ن.إ.ت /2022

قسنطينة في :.....

إلى

السيدة / مديرة مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا
البيروسة السوارة
الرقم : 09
التاريخ : 09 فيفري 2022
122

ترخيص اجراء تربص

الموضوع: الطلب الوارد إلينا من جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل - ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية .

يرخص للطالب :

لفزة وليد .

تبعا للطلب الوارد إلينا من جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل - ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، و المتضمن إجراء تربص ميداني بمدرستكم في إطار تحضيره لأطروحة الدكتوراه في التربية الخاصة ، وذلك ابتداء من يوم 2022/02/09 حول موضوع مستوى تقدير الذات و علاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة ، بهدف التعرف على الوسط المهني وجمع المعلومات للاستفادة من الملاحظات والخبرات الميدانية لديكم .

يلزم مدير (ة) المركز بضبط برنامج التربص و متابعته مع تقديم نسخة من المذكرة كما يجب تطبيق الإجراءات و التدابير الوقائية اللازمة حول فيروس كورونا - كوفيد 19 - .

مدير النشاط الاجتماعي والتضامن

ملخص الدراسة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة وهذا من خلال الكشف عن العلاقة بين مستوي تقدير الذات والأبعاد الخمسة للتوافق المهني (طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة، العلاقة مع الأسرة التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز والتطور والنمو المهني لدى معلم التربية الخاصة) لدى معلم التربية الخاصة ، وتحديد الفروق في مستوى تقدير الذات لديه تبعا لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، ونوع الإعاقة المتعامل معها، وكذا تحديد الفروق في مستوى التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة تبعا لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، ونوع الإعاقة المتعامل معها، ومن اجل تحقيق هذه الأهداف أعتمد الطالب الباحث على المنهج الوصفي منهجا للدراسة ومقياس تقدير الذات لروزنبيرغ وكذا مقياس التوافق المهني لدى معلم التربية الخاصة من إعداد الطالب الباحث والدي تم إثبات صدقه وتباته كأداتين لجمع المعلومات حيث طبق هذان المقياسان على عينة قوامها 67 معلم ومعلمة تعليم الابتدائي في المدارس المتخصصة بالإعاقة السمعية والبصرية بولاية جيجل وبعض الولايات المجاورة، حيث تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، ومن أجل معالجة البيانات إحصائيا تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية من بينها معامل الارتباط بيرسون ، اختبار تاء وكذا اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد توصلت هذه الدراسة إلي النتائج التالية:

- توجد علاقة طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين مستوى تقدير الذات والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة.

توجد علاقة طردية وقوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوي تقدير الذات وأبعاد التوافق المهني الخمسة (طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع التلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة، العلاقة مع الأسرة

التربوية، الرضا عن الأجر والحوافز والتطور والنمو المهني لدى معلم التربية الخاصة) لدى معلم التربية الخاصة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية ونوع الإعاقة المتعامل معها.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية ونوع الإعاقة المتعامل معها.

الكلمات المفتاحية:

تقدير الذات، التوافق المهني، معلم التربية الخاصة.

ABSTRACT

The current study aims to identify the relationship between the level of self-esteem and the Professional compatibility for spécialéducation's teachers. This is done by revealing the relationship between the level of self-esteem and the five dimensions of professional compatibility (Nature and working conditions, relationship with pupils who have special needs, relationship with the education community,satisfaction about wages and bonuses, development and professional progress of the special education's teachers).

This is carried also to identify the differences in the level of self-esteem of a special education 'steacher according to gendervariables,

professional experience, and the type of disability dealt with. In order to achieve these goals the research student relied on the descriptive curriculum as a curriculum for study ;

the measure of Rosenberg's self-esteem and the measure of professional compatibility of the special education's teacher prepared by the resesarch student and which was proven to be true.This was carried out with a sample of 67 teachers in primary schools specialized in audiovisual disability in the state of Jijel and some neighbouring states. This sample was selected randomly . Processing data statistically relied on a range of statistical methods which include Pearson binding coefficient, test V, as well as the unilateral variation analysis test This study has reached the following results:
-There is a strong expulsion relationship and statistically function at the indicative level of 0.05 =α between the level of self-esteem and the vocational compatibility of special education 's teachers.
- There is a strong and statistical relationship at the indication of 0.05=α between the level of self-esteem and the five dimensions of occupational compatibility (nature and working conditions, relationship with pupils who have special needs, relationship with the education community , satisfaction with wages and bonuses, and professional progress for a teacher of special education)
- There are no statistically significant differences of 0.05 =α in special education teachers' self-esteem which is attributable to gender variables, professional experience and the type of disability dealt with.
- There are no differences of statistical function at the level of 0.05 =α in the level of professional compatibility of teachers of special education and which is due to gender variables, professional experience and the type of disability dealt with.

Key Words

self-esteem, professional compatibility, special education's teachers